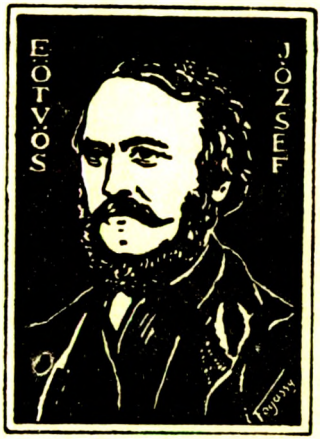
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



III. évfolyam. 1939. január 1. szám

A MAGYAR NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.
Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Felelős szerkesztő: dr. Tettamanti Béla, Felelős kiadó: dr. Szalkai Zoltán.

Magyar történetszemléletre való nevelés

Az utolsó esztendők nyomán kissé keserű tényre döbbent rá a figyelő szem. Európának jóformán minden állama tudatára jutott már annak, hol a helye s miféle eszközökkel járhatja meg a kötelező utat. Ugyanakkor az ú. n. magyar intelligencia nagyobb része bizonyos tudatlanságot árult és árul el. Megingott tartópillérek közt botorkálva, középosztályunk sehogysem találja meg a helyes ösvényt. Nem egyszer olyanoknál is vakságra villan a szemünk, akiktől a vezetésvállalás, vagy a vezetésretörés ténye miatt nyilt, világos, tudatos szemléletet várnánk. Kiméletlenül kimondva: középosztályunk ha értékben nem is súlyosabb, de számra nagyobb rétege csak rajongani, vagy gyűlölni tud, gondolkodni, elmélyedni, higgadtan és józanul ítélni nem. Másszóval: középosztályunk legtöbb tagja a helyes magyar történetszemléletnek, a jövő felé való *okos* pillantásnak csíráival is alig rendelkezik.

Ennek az állapotnak a magam számára már sok keserűséget szerzett egyik döntő oka: a magyar középiskola s mi tanárok — hosszú évtizedek óta — talán akaratlanul mulasztást követettünk el. Növendékeinket nem vérteztük fel minden ponton helyes történetszemlélettel; ill. csak részben adtuk meg számukra azt az alapot, mely felnőtt korukban Ariadne-fonálként simulhatott volna meg kezükben. S mert jó mindjárt a dolgok velejéré térni: *mi, történelem tanárok is, az utolsó évtizedekben inkább vezetni engedtük magunkat a helyett, hogy teljes mértékben vezettünk volna.*

Az utolsó 50—60 esztendő magyarságában kettéhasadt, de szörnyen egyoldalú két-fél lélek jelentkezik. Nem vagyunk még nagyon messze azoktól az évektől, midőn a lakájnak és rebellisnek mondott lelkiségek küzdöttek döntőnek vélt áligazságokért, felszínes értékek harcában veszni engedve valódi értékeket. A ferde szemlélet pedig annak fel nem ismeréséből fakadt, hogy a *ma* egyszerű átmenet, bizonyos hosszúnak tetsző kapcsolatok pedig egy *életerős nemzet életében* puszta esetlegességek. Alig van nap, hogy ujságcikkekben, vezető egyéniségek ajkán el ne hangoznék a nosztalgia az örökség jegyében mozgó angol, német, olasz, stb. életérzés iránt. De ugyanakkor kevés az olyan magyar, aki értelmi bizonyossággal is érezné: *van sub specie aeternitatis magyarság is* és annak követelményei parancsként írják elő: ne ess kétségbe, de ne is labdázz a fajtád sorsával pillanatnyi álomképekért. A magyar élet kimondhatatlan tragikuma: a napi politika nálunk mindig elsődleges valaminek számított, jóllehet ritkán itatták át nemzedékekre ható hibátlan eszmények. Ezért értik és tudják olyan kevesen: időleges politikai szemlélet és a nemzetnek emberöltőktől független élete nem egyfoganásúak.

Hogy ez a letagadhatatlanul hibás érzék kialakulhatott, abban egyként vétkes bizonyos évtizedek magyar történetírása és történelemtaní-

tása. Ma már nem is vitás, hogy a közelmult történetíróinak legtöbbje s mi, történelemtanárok is, — sokszor akaratlanul — *pártpolitikai szemszögből* néztük a multat s neveltük a ránkbizottakat. Az iskola nem mindig tudatosított átfogó, jelenen, személyeken, rendszereken, személyes és pártküzdelmeken túlemelkedő nemzetszemléletet. Megrekedt és megrekesztette tanítványait egy pusztán érzelmi szinezetű és éppen ezért eléggé meddő soviniszta-szemléletnél.

Persze, hogy a kettéhasadt magyar lélekkel el lehetett hitetni: hazánk a világ teteje, a magyar élet pedig csúcspontja minden tökéletességnek. Tudjuk: ha bárki is józan kritikával közeledett a problémákhoz, éppúgy megkaphatta a „hazaáruló" jelzőt, mint pár évvel ezelőtt még a „kommunista betyár"-ság vádját, mert nem volt hajlandó elismerni, hogy pl. 1919 óta minden a legjobban oldódott meg. Nehezen sikerült meglátni, hogy hibáink is vannak. S ha néha-néha megvillant is bizonyos mulasztások konturja, a magyar értelmiség lelkiismeretét pillanat alatt elaltatták a bűvös balzsammal: Ausztriával való kapcsolatunk az oka mindennek; hiába a nekibuzdulás: miatta egy lépést sem tehet a magyar élet a jobb jövő felé. (A „nekibuzdulás" persze majdnem mindig elmaradt.) — De ugyanakkor ez a szemlélet igen sokszor szégyenérzet nélkül hullot térdre minden idegenszellemű álérték előtt s tévedt bele egy csak mázban jelentkező áleurópaiság útvesztőjébe. A Széchenyi-szózat nálunk mindig visszhangtalanul hangzott el: „Populo meus, qui te beatum praedicant, ipsi te decipiunt!"

A közelmult évtizedek magyarságának nem volt reálisan megalapozott történelemszemlélete. Ha igen, Jókai-regényszerű: csillogó, felszines, anekdotába vesző, de éppen ezért nagyon tetszetős és elhitetőerejű. Mert nem megdöbbentő-e pl., hogy Rákosi Jenőék üres sovinizmusa realitásként villanthatta meg a 30 milliós magyarság csillogó ködvárát? S itt nem a 30 milliós álomkép hökkenti meg az embert, hanem az, hogy ugyanakkor szinte a két kezünkön meg lehet számolni azokat, akiknek álmatlan éjszakákat okozott a nemzetiségi és szociális kérdés, nemrég még népes falvak pusztulása s az, hogy a századforduló esztendeiben 1 milliónyi magyar kivándorló sporadizálódott szét Amerika bányáiban és húsvágó telepein. Meg kell értenünk, hogy világosan lássuk a következendőket: a magyar élet sok rejtett kelevénye vesztett háború nélkül is felfakadt volna. De, hogy Trianon fakadt belőle, abban — sok más mellett — egyként hibás a háború előtti politikai élet, a lehetetlen magyarság-szemlélet, az avasságokhoz való görcsös ragaszkodás.

S most itt zsong előttünk az utolsó 20 esztendő is, eltörölhetetlen *vádlóbélyeget* nyomva valamennyiünkre. Két sarkpontja volt: az irredenta és a 19-es kommün emléke. Az egyik vágyott, a másik rettegett, de egyik sem józanul. Irredentánkat a fájdalmas tények nevelték, de magunk hamisítottuk meg; kommünemlékeinket változásra rég megérett folyamatokkal tévesztettük össze. Húsz esztendő nem volt elég, hogy a hamis történetszemléletben nevelődött magyarság *cselekedetekben is* rá-ébredjen az egyetlen lehetőségre: minden regeneráció kiindulópontja csak a csonka haza lehet, az a realitás, mely a kezünkön maradt. S bár

Isten óvjon, hogy megzavarjam mindnyájunknak még nagyon új örömét, az utolsó hónapok is tanuságot tesznek. Ismét kiderült, hogy az *oktalanul* magyar betegségnek mondott pártoskodás nem egyéb, mint a magyar mult és a magyar faji vonások ismeretének szomorú hiánya, megsúlyosítva bizonyos vak és önző kritikátlansággal.

Aki figyelmesen vizsgálta, rájött: az ú. n. magyar értelmiségi réteg legtöbb egyede általában haláláig *abból a szellemi kincsből él*, amit a középiskolából visz magával. Az egyetemi és a későbbi munkaévek inkább csak a szaktudást izmosítják, a mindennapi ujság felszines irányítást ad, bizonyos érzelmi hatások pedig inkább kábulatot, mint józan értékelést. A magyar középosztály nagyobbik része — a középiskola elvégzése után — nem szinesíti szellemi erőit, alig mélyíti el esetleges készségeit; viszont: lobbanó és könnyen, kritikátlanul fordul minden tetszetős elmélet felé. S itt jutunk el annak megértéséhez, amiből kiindultunk: a középiskolai nevelésnek, elsősorban a történelmi nevelésnek, mulasztásai vannak s ugyanakkor mázsás kötelességei. Ha igaz — pedig igaz! — hogy a legtöbb intelligens magyar abból a szellemiségből és reális, vagy kevésbbé reális történelmi ismeretből él, melyet a középiskolából visz az életbe, fel kell vértezni itt, a középiskolában. De nem pusztán, sőt nem is elsősorban adatokkal és anyaggal, hanem olyan szilárd történelmi nézőpontokkal, melyek majd képessé teszik az önállóbb útkeresésre is, a folyamatok kritikusabb vizsgálatára s ugyanakkor az összeség érdekeibe való áldozatos beleolvadásra. Fordítani, a bajokon segíteni, helyesebb szemléletet alakítani a középiskola tud, főleg a felsőbb osztályokban, de megalapozva a legalsóbb fokon. A munkás pedig elsősorban a történelem tanár, de ugyanakkor a többi tanár is. Hiszen nincs olyan tárgy, mellyel kapcsolatban történelmi nevelésre alkalom ne nyílnék s nincs az a tanár, aki valaminő hatást a gyerekekre ne gyakorolna.

Ameddig történelem tanításunk — s ma még sokszor ez történik! — pusztán adatokban, jobb-rosszabb anyagismertetésekben éli ki magát, soha az ifjú és felnőtt öntudatba át nem ivódik: *a nemzet organikus, csak önmaga által elpusztítható örök egység*. Fölül van téren és időn, ha azokon belül él is és csak részben jelentkezik a földben és az azon élő milliókban. A középiskola legfontosabb feladata: bele kell vinni a növendékek idegeibe az ösztönös és értelmi bizonyosságot: a nemzet *lélek is* és mint ilyen, üdvözülhet, vagy elkárhozhatik. Ha ma módfelett csodálkozunk pl. azon, miként maradhatott meg a Felvidék magyarja ennyire magyarnak, azt áruljuk el, hogy tömegeink sohasem voltak tudatában a mondott imponderabiliának s az abban rejlő korlátlan erőhatásoknak. A tudatosítás módja maga is izgató probléma. Most azonban csak ennyit: *Nincs a magyar történelemnek olyan szakasza, melyből nem éppen ez a tér- és időfelettiség villogna ki leginkább!* A gondolkodó tanár megleli és át is fogja adni. S ha ezt kiki széles alapozással, esztendők következetes munkájával teszi, egyetlen ezutáni nemzedék ráléphet a helyesebb útra. Mert bizonyos, hogy nemzeti létünk minden részletmozzanata, minden kötelező parancsa a mondottakból fakad, de beléje is kanyarodik vissza. E fontosabb részletmozzanatok vi-

lágíthatják meg azt: miféle vezetőszempontoknak kell érvényesülniök a történelemórák nyers anyagán belül, ha az újabb nemzedékeket helyesebb útra akarjuk terelni.

Nem lehet elégszer elmondani. hogy *a magyar faj hajlamos a bálványimádásra.* Fel tud fújni álértékeket s leborul akár kortársak előtt is, a nélkül, hogy élni tudna az ilyenkor kötelező kritikával. (Ugyanakkor — a költő mondja — emészt a másik hiba is: „Titáncsináló szépcsodálatunk hérosszá ámul hitvány idegent s magyar lángészt epével itatunk.") — Kell tehát, hogy *növendékeinket ráneveljük a helyes hősszemléletre!* Meg kell értetnünk velük, hogy a nemzeteket valóban hősi egyéniségek ragadják a csillagok felé. *De nem félistenek,* hanem közülünk való, *hibákkal is teli emberek,* akik éppen azért nagyok, mert győzni tudtak gyatraságaikon. Az egyszerű ember ösztönös áhitata szép és meleg; de tűzálló értéket csak a kétségek lidérceivel megbirkózott, megharcolt biztos hit jelent. Milyen furcsa! Az egyház egyenesen kihangsúlyozza szentjeinél: „Nézzétek, mi lett a gyarló porból, mert győzni tudott és mert önmagán!" Szent Ágostonainkra büszkék vagyunk, a Saulus-Paulus-fordulásokat izzó példáknak idézzük. Ugyanakkor még ma is az árulás vádja zúdulhat annak a nyakába, aki meg meri mutatni: Nézd, fiam, vagy magyarom, a hősödben kezdeti hibák is voltak, de azokon át jutott a Pantheonba. Ne szájjal és dícsérettel, de ebben kövesd! — *Nem kell akarattal félreérteni. Nem azt kívánjuk az iskolától, hogy* — biografikus regények módjára — *szennyest teregessen.* Igazságot kívánunk addig a pontig, ameddig a nagyobb gyerek agyának *meghökkentés nélkül* megmutatható: a nemzetért való harc kínlódásokon át vezet. Csak az igazságnak több oldalról sugárzó reflektora űzheti el végképp a magyar életet oly sokszor megszállott álhősök árnyait, egészségtelen kultuszát Kell, hogy növendékeink a törvény bizonyosságával vigyék magukkal: töréseken, kényelmetlenségeken való győzni nem tudás fakítja szürkévé az átlagembert s a megharcolt élet izzítja hőssé a valódi nemzethőst. Az eddig nélkülözött helyes hőskritika izomfeszítő lesz az ifjú ember számára s irányító is felnőtt életében. Hiszen egyrészt rengeteg olyan ideál van történelmünkben, aki bizonyos *józan* kritika nyomán *inkább nő, mint kisebbedik;* másrészt: a sokoldaluan megvilágított hősön keresztül érezheti csak meg az ifjúi lélek: az apostol irányítja korát, de a korszellem is őt. Azt lobbantja a cselekvés sodrába, ami a tömeglélek mélyén ösztönösen, de még salakkal keveredve parázslik.

A sub specie aeternitatis magyarság s kiváló hordozóinak helyes megvilágítása: kell, hogy e kettő legyen a mai iskola történetszemlélet alakításának két határvonala. Helyes gyakorlat mellett minden egyéb fontos mozzanat elhelyezhető közéjük. Besorozhatjuk elsősorban azt az eléggé nem hangsúlyozható évszázados tényt, hogy — a török korszak pápáin kívül — soha senki komolyan nem segített bennünket: Ez az amit divat úgy kifejezni: egyedül vagyunk. Nem okos divat! Széchenyit a két végzetes szó átgondolása hősi, erőtadó harcra késztette; a ma idézgetők száján legtöbbször a tehetetlenség érzete rezonál belőle. Ez is döntő példa: amiből a gondolkodó agy orvosszert varázsol, az

üres szemlélet abból mérget facsarhat. Vigyáznunk kell: a nemzeti egyedüllét gondolata ne úgy ivódjék fiataljaink lelkébe, mint eddig. Ne szüljön kétségeket, de — az Istenért! — dacot se. Az első elomlásra készt, munkátlan nihilbe süllyeszt, a második *csak* fellobbanásra képesít, rendszeres munkára soha. Értse, érezze az ifjú, hogy majdan élni is tudjon vele: *egyedüllétünk az értékes*, nem pedig a rokontalanságában pusztulásra ítélt faj egyedülléte. Kiérlelődött Verecke táján, bizonyossá lett a honfoglalás esztendeiben, kiállta a próbát 10 évszázadon át s éppen ezért kötelez. A magára hagyott individuum dacos vagy-vagya botorság, óvatos szilárdsága erény. Ivódjék bele a 8 esztendő alatt tanítványainkba s akkor hamarosan a nemzeti köztudatba is-bele fog ivódni: az egyesre érvényes érvényes a nemzetekre is.

A 8 esztendő két másik átfogó szempontja *a magyarság kultúravédő hivatása s katonai erényeink értékelése* kell, hogy legyen. Szükség van folytonos hangoztatásukra, de különösen azt kell beidegezni: egyik sem időleges fellobbanásokban jelentkezik, hanem *önként vállalt feladatérzés* és tudatos nemzeti elhatározás eredménye. A kettőnek annyira világosan kell állnia minden értelmes magyar előtt, hogy felesleges róluk bővebben szólani. Annál inkább egy másik problémáról, *nemzeti multunk egységes voltának* kérdéséről. A magunk gyakorlatában mindig igyekeztünk elkerülni annak túlzott kiélezését, hogy a magyarságnak igen sok a résztörténete. Sajnos, a legtöbb történelmi munka és iskolai könyv ezt hangsúlyozza leginkább. Iskola és értelmiség a kelleténél többet beszél arról, hogy hol három, hol még több tagozatban folyik le életünk. De ritkán esik szó a nagy törvényszerűségről: a legnagyobb különválások idején is *mindig az egész Kárpát-medence lélekzett*, valami olyan belső homogenitással, mely csak életerős fajták tulajdonsága. Hogy ennek tudatosítása mennyire fontos, azt egyetlen utalás megvilágítja. Gyerek és felnőtt könnyen megérti, hogy a gyakori részélet bizonyos pontokon elütő lelkiséget is teremtett De magától sohase fogja megérteni, honnan volt és van mégis a meglepően biztos közösségérzés a célokban, fájdalmakban és tervelésben. Az a felelet, hogy: „Hát Istenem, magyarok vagyunk!“ — nem elegendő válasz. Üdvös volna, ha a Kárpát-medence földrajzi és gazdasági egységének állandó hangoztatása mellett legalább annyira megérezné a magyarság az imponderabiliát: a Kárpát-medence lelkiegységét, az idegek kohézióját, az egységes történésnek hol láthatóan a felszínen futó, hol karsztosan a mélyben haladó folytonosságát.

Van azután esztendők helyes szemléletre való nevelésének még két egymásba fonódó sarkalatos pontja: *a speciális magyar szabadságideál* és az u. n. *kitartáshiány*. Nem győztük s győzzük eleget hangsúlyozni szabadságrajongásunkat, szolgaságundorunkat, azt, hogy a csapások mindig fokozott erőkifejtésre késztettek bennünket. Érezzük az Ady-vers igazságát: Nekünk Mohács kell, korbács s akkor hősökké válunk. Sajnos, igaz a nem szívesen vett folytatás is: Ne legyen egy félpercnyi békességünk, mert akkor végünk. De hát fátum-e, ezeréves törvény-e, hogy langyszivű siheder-nép, ösztökére váró befejezetlenség legyünk? Nem; csak gyengeség. — Mindenki tapasztalhatta, hogy még aránylag

szürke tanáregyéniségek is szárnyalni tudnak a szabadságideál mótorikus erejétől. De ez önmagában csakhangulat, érzelem. A magyar közvélemény nem értette eddig elég szuggesztiven a lényeget: honnan van szabadságtörekvéseink folytonos befejezetlensége és meg-megújulása? *Ezt* kellene végre bevinni a köztudatba, azt, hogy a szabadságból szinte törvényszerűen szoktunk mindig átfordulni a tétlenség, az elnyulás — *szabadosságába.* Csak végig kell menni a magyar történelmen: vörös fonálként villan ki belőle, amit most felvázoltunk. Amit magyar szalmalángnak, kitartáshiánynak emlegetnek, az csak részben a nagyobb erőkifejtés reakciója; valójában inkább magunknak engedélyezett túlhosszú vakáció. Meg kell éreztetni a középiskolai esztendők folyamán, hogy eddig furcsa házépítők voltunk. Tudtuk, tudjuk, hogy hajlékot kell emelnünk, különben megvesz az Isten hidege. A téglát, a maltert már sokszor összehordtuk, de a falak felhúzása előtt mindig elmentünk nyaralni. Ősz, tél, eső, fagy közben szétmálasztotta az anyagot s a vihar bömbölve röhögött a félmunkán. Ismét és ismét belediderégtünk az otthontalanságba, újra, meg újra összehordtuk a téglát s a ház ma sincs tető alatt. Magyarán: szabadságvágyunk mindig korlátlan volt, de sohasem jelentkezett békés korszakok idején is. S ha van egyáltalán magyar tragikum, hát ez az! A fajtánk még ma sem érti: *harc, fegyver nem teremt igazi szabadságot, csak védi azt.* A nemzetek szabadságát a békés korszakok jellegzetes vértelen csatái, a munkás esztendők és emberöltők szülték mindig. Az így született *belső* szabadság tette azután képessé őket a *külső* szabadság erőteljes megvédésére. Ezt a nagy igazságot egyetlen egyszer sejtette meg a fajtánk, a Széchenyiek idején. Az igazságnak nemzeti boldogságba torkoló útján azonban akkor sem masirozott végig. Azóta meggyorsult az élet, sürget a könyörtelenség: az utat meg kell járni s most kell megjárni. S nem kell kiábrándultaknak lennünk, hogy beismerjük az ezernyi jelből szövődött bizonyosságot: ezt az utat mi, mai felnőttek, *teljesen végigjárni nem tudjuk* s nem fogjuk. Gyengék, fáradtak, kicsit bűnösek vagyunk a szent misszióhoz. Az út azokra vár, akiket most nevelünk s eztán fogunk nevelni. De egyet tehetünk: ráébredünk az igazságra s munkás akarattá formáljuk gyermekeink lelkében. A hely és idő a középiskola 8 esztendeje, a cél a béke harcos szabadsága. Az eredmény pedig: boldogabb, erősebb faj, öntudatos sikerek.

Mint válságok idején általában, felnőtt és ifjú nemzedékünk igen erős érdeklődéssel fordul a nemzeti lét, vagy nem-lét problémája felé. A centrum természetesen Trianon, a mótor pedig az a biztos hit, hogy a remélt változás be fog következni. A történelem tanárnak, az iskolának itt is súlyos feladatai vannak. Esztendők folyamán két, ma ellentétesnek látszó elvet kell közös nevezőre hozniuk: a szentistváni határok gondolatát s a forráspontig feszült új nemzetiségi, ill. „népi" elvet. A feladat roppant kényes, viszont helyes megértésén és megoldásán a jövő fordul meg. A tények következő logikájával kényszerülünk tehát dolgozni.

A szentistváni egység, a testvéri ölelkezés gondolatát koráramlatok és bűnös kezek annyira megrontották, hogy a régi szemlélet revi-

ziójára van szükség. Tudomásul kell vennünk, hogy volt nemzetiségeink újsütetű féktelen nacionalizmusa korlátlan szabadságra vágyik. S mert egyelőre úgy érzik, tartaniuk kell az eddig összefogó erőként jelentkezett magyarságtól, ezer nehézséget okoznak s fognak is még okozni. A gyerek féktelenségével gondolkodnak, tehát meg kell menteni őket önmaguktól. Úgy látszik, ez a munka elsősorban a most még iskolábajárók felnőtt korára vár. Diákjainkba tehát be kell idegeznünk néhány alapfogalmat is.

1. Nemzetiségeink önmaguknak, lappangó, vagy már felszinre is jutott belső értékeiknek, céljaiknak új szemléletére ébredtek s a *teljes vargabetűt soha többé* megtenni nem fogják. — 2. Miként mi védtük s védjük faji érdekeinket, úgy védik most ők is. A nyers erő tehát önmagában még győzelmek esetén is csak részben segíthet; a meggyőző *cselekedetek* igen. — 3. A fejlődés számunkra is újértelmű nacionalizmust hozott. Foggal, körömmel kell védeni megmaradt s ha kell, darabonként összeszedni elveszett magunkat. De közben úgy kell élnünk idebenn, hogy az egykor velünk éltek mielőbb ismét kívánatosnak kezdjék érezni az újabb együttélést. Igy lassan feltétlenül belátóbb szemlélet fejlődik s ez mindkét félt rá fogja vezetni az igazságra: a Kárpát-medencén belől természetellenesek a töredéknemzetek. Rá kell azonban nevelődnünk arra: adnunk kell valamit, hogy többet kaphassunk. A több itt feltétlenül a magyarság felé integet, de csak akkor, ha az új fejlődést az *egész* magyarság világosan megérti s ezzel nem a fenyegető másik lehetőséget választja: a minden elvesztését. Magyar főség a régi felfogás alapján többé nem képzelhető el, de igen az újabb nemzeti törekvések okos irányításával. A szentistváni nemzettestet nekünk kell kezdeményeznünk, mert egykori nemzetiségeink egyelőre idegenkednek tőle. S mivel a történelmet csináló felnőtt legtöbbször az ifjúi évek szemléleti alapján mozog, az iskolára itt is súlyos kötelesség vár, mert ide bekapcsolódik a helyes szociális fejlődés kérdésének megvilágítása is. — 4. Kell, hogy minden tanár tudatában ott legyen: e téren percnyit se lehet várni s kell, hogy ezt — okos módon — bizonyosságként vigye növendékei lelkébe. Fajtánk a megoldással áll, vagy bukik, mert a megoldás a teljes igazságot, vagy az igazságon ejtett teljes erőszakot jelenti. Fiataljaink már sejtenek valamit; érteniök, látniuk is kell. S a mi feladatunk az is, hogy *helyesen lássanak.*

Az eddigiek folyamán fel kellett vetődnie annak a gondolatnak, ahogy bennünk már sokszor felvetődött: nem kívánunk-e túlsokat az iskolától és serdülő gyermekeinktől? Nyugodtan felelhetjük: nem. Kell, hogy beidegzett bizonyosság legyen mindaz, amit amit elmondtunk, mielőtt a ránkbízottak elhagyják az iskolát. De átélt erővé mindez csak akkor lehet, ha az átadás munkája fokozatos, következetes, szisztematikus. Persze, hogy nem fejlődhetik okos magyar történetszemlélet, ha a munka — mint igen gyakran történni szokott — pusztán a VIII osztályra, annak is inkább végső hónapjaira lokalizálódik. A megalapozást egészen alul kell kezdeni. A végső simításokat pedig majd az életben végzik el egykori növendékeink. De helyesen csak akkor, ha előbb idegeikbe, értelmükbe és érzelmeikbe vittük a mult törvényszerűségeit

s a jövő feladatoknak lényegét és fontossági sorrendjét. A munkát természetesen csak az okos, tudatos tanár végezheti el, hiszen előbb benne kell életté, bizonyossággá lobbannia mindannak, amit életté, irányító meggyőződéssé akar lobbantani növendékeiben. Befejezésül tehát néhány szóval: milyen nagy vonásokban az a történelem tanári s általában tanári ideál, melynek tevékenysége a helyes útra vihet?

1. A történelem tanár tudjon. Nem állhat meg kézikönyveknél, a puszta anyagi tudásnál, bár a nélkül sem állhat meg. Tovább kell menni. Előbb magának kell látnia az erőket, a történelem izgató, titokzatos folyamát, ha másokkal, a magáénál kiforratlanabb értelmekkel és kedélyekkel meg akarja láttatni. Mi is valljuk: nem lehet cél, hogy a középiskola számára begubozó tudósokat neveljenek. Alapos, öntudatos, széleslátókörű nevelőkre van szükség. A történelem tanárnak azonban bizonyos mértékig tudósnak is kell tennie. A nélkül, hogy bármelyik tárgyat degradálni akarnók, igen jól el tudjuk képzelni: kitűnő és nagyhatású tanár lehet valaki, ha nem is mozog, csak valahol a tudós szemléletének *határvonalán*. A történelem tanárnak *azon belül* kell mozognia.

2. A történelem tanár legyen jóértelemben vett sovén magyar, másként nem értheti meg: itt élned, halnod kell! De legyen európai lélek is, *a szó tiszta értelmében*, különben sohasem fogják megérezni tanítványai, hogy igenis részei vagyunk az egyetemes áramlatoknak s azokból kiszakítva nem élhetünk. A fajtánk történetét tanítjuk elsősorban, de úgy, hogy a nagy európai közösség tagjának éreztetjük. A magyarság iránt való határtalan szeretetünknek okos világtörténelmi megalapozáson belül kell jelentkeznie. S az okosság itt a lényeghez való simulást jelenti. Szakítani kell tehát az adatokba fuló világtörténelmi órákkal, hogy előtérbe juthasson az eszmék történelme s a magyarságnak azokon belül jelentkező speciális élete. — Nem kell bővebben részletezni: a helyes világtörténelmi szemlélet lesz az alapja az elmélyedő magyar szemléletnek. Ez mentheti meg a jövendő magyar intelligenciát attól, hogy — miként eddig oly gyakran — kritikátlan rabja legyen minden hóbortnak és fellobbanásnak. De hóborttól mentesek csak akkor leszünk, ha egész közvéleményünk érezni fogja: centrum nem vagyunk, de igenis *érték vagyunk* és méginkább *lehetünk*. S nemcsak védője, üde színfoltja is az európai kultúrának. Ugyanakkor pedig utolsó őrhelye is az európai keresztény szellemnek: keleti határainkon túl mindig a barbárság kezdődött.

3. Szuggesztivitás, átélés nélkül nincs oktatvanevelés. A történelem tanárra ez fokozatosan érvényes: tudós, művész, misszionárius egyszemélyben. Ha nem: favágó. De favágó akkor is, ha nem érzi és nem gyakorolja a közvetítés egyetlen lehető formáját. Száraz prelegálásból sohse születik átütő szemlélet, de abból se, ha érzelmesen siratgatjuk Mohácsot, Világost, Trianont s megjátszuk Budavár bevételét. Nem kell lenézni a gyereket; ha a padban talán még nem is mindig tud világosan disztingválni, majd fog, ha a padból kikerült. — A történelem hangulat is, de nemcsak az, érzelem is, de elsősorban mégis csak értelem és törvényszerűség. Mint ilyen azonban szintén a stílus, a lélekkel teli

megközelítési forma segítségével hat, vagy fullad meddő hatástalanságba.

Azzal fejezzük, amivel kezdtük. A magyar értelmiség Jókai-regényszerű történetszemlélete már egypárszor ferde utakra vitt bennünket. Ne engedjük, hogy ez a folyamat megismétlődjék s főleg azt ne engedjük, hogy elsősorban az ujság és napi politika nevelje a történeti érzéket. Neveljük mi, hogy ez a ma nagyon silány élet általunk, rajtunk keresztül maga is megnevelődjék. A nemzet jövőjét ma valóban az iskolamesterek kovácsolják. Vizsgáljuk tehát nagy-nagy tudatossággal feladatainkat, adjunk eszményt, de ágyazzuk a józanság televényébe. Sohse azt nézzük, hogy gyerekeinknek egyszer majd az érettségi bizottság előtt kell számot adniok, hanem lebegjen szemünk előtt a fajtánk jövendőjével szemben való számadás. Akkor — de csakis akkor! — nem irányítódni fogunk általa, hanem rövidesen majd valóban irányítani fogjuk Ázsiából kilobbant furcsa sorsunkat.

Lőrincz Jenő

Modern nyelvtanítás hanglemez segítségével

(I. közlemény)

I. Bevezetés. A mai élet nyugtalansága és kiegyensúlyozatlansága erősen érezteti hatását a kultúra minden területén. Az értékek egyre jobban elrelativizálódnak, és ennek természetesen megvannak a maga következményei a pedagógia síkján is: amit egyik pedagógus esetleg elvként hirdet és eszménynek ismer el, az a másik előtt tévhitnek, az értékek helytelen megvalósításának látszik. Az iskola életében állandóan szembekerülnek egymással az intellektualisztikus-materialista és a voluntarisztikus-formalista eszmények képviselői; ennek a szembekerülésnek eredménye változatlanul harc és ennek a harcnak mindig az oktatás és a nevelés adja meg az árát.

Talán sehol sem olyan erős (és olyan régóta húzódó!) a küzdelem, mint éppen azon a téren, mely a mi fejtegetéseink szempontjából tekintetbe jön: a modern nyelvek oktatásának területén. Sokan arra az álláspontra helyezkednek, (a gondolat részletes kifejtését 1. *Popp*, i. m. 10. o.) hogy a modern nyelvek tudása elsősorban az idegen országban való elhelyezkedést, tájékozódást szolgálja, tehát legközelebbi cél: a nyelv megértésének képessége és a kifejezőkészség. (Ezt hangsúlyozza a középiskolák legújabb Tantervében *gróf Teleki Pál* is, l. ott, 10. o.). Elv tehát: beszéljünk minél többet és minél mindennapibb dolgokról... Mások inkább az idegen kultúrába való intenzív belemélyedés eszközét pillantják meg az idegen modern nyelvben. Ennek megfelelően aztán nagy olvasottságot követelnek, nagy passzív szókincset írnak elő, míg a fülnek és a beszédszerveknek az idegen idiómához való hozzászoktatását nem tartják tulságosan fontosnak... Vannak olyanok, (kevesen!) akik a modern nyelvet azért tartják nevelő értékűnek, mert tanítása által a tanuló képességeinek tisztán formális fejlődését remélik. Ezek részben

a latin és a görög nyelv elmeképző erejét tulajdonítják az idegen modern nyelvnek és azok helyén tanítandónak mondják. . .

Nyilvánvalónak látszik, hogy a nevelőiskola nem követheti sem az egyik, sem a másik nézetet, hanem az összes elgondolások szintézisére kell törekednie. Nem kívánhatja egyoldalúan a puszta beszédkészséget, mert nem mondhat le az idegen nép kultúrájának megismerésében rejlő nevelő értékekről. De nem hanyagolhatja el az élőbeszédet sem, mely végső elemzésben mégis csak a gondolatközlés primér módja, olyan képesség, melynek fejlesztése fontos és kívánatos. Viszont a képességek általános fejlesztésének programmja, (mely egy a nevelőiskoláéval) kiterjed a logikai-gondolkodó képességre is, amelynek fejlesztését éppen az idegen modern nyelv esetében igen jól szolgálhatjuk, rendszeres nyelvtani alapvetés és az anyanyelvvel való állandó, tudatos összehasonlítás által. Már pedig, beszédkészséget adni, de ugyanakkor formális képzést és kultúraismertetést is nyujtani igen nehéz feladat, melynek módszeres megoldása igen nagy nehézségekbe ütközik.

Az elméleti pedagógia szerint ez a kérdés már el is dőlt: ilyen sokirányú követelménynek csak az u. n. közvetítő módszer használatával tudunk eleget tenni az iskolában. Magától értetődő igazság ez, úgyhogy csak a teljesség kedvéért és egészen röviden fogjuk megokolni a többi rendszer alkalmatlanságát.

Minden nyelvtanítási mód két alapmódszer egyikére megy vissza; a szerint, amint felhasználja tanításában az anyanyelvet is vagy sem. Ha nem használja fel, *közvetlen vagy beszélgető módszernek nevezzük*, (ez az, amelynek egy nem egészen tiszta elviséggel alkalmazott formája mindenki előtt ismeretes, Berlitz-módszer néven), ha pedig igen, akkor *grammatikus-szintétikus módszernek*. A kettő közül a közvetlen módszer ideális volna a nyelvkészség elsajátításának egyoldalú szempontjából. Ez a módszer közvetlen kapcsolatot teremt egyrészt a beszéd alapját képező lelki alkotórészek, (fogalmak és formai-logikai gondolatviszonyok) másrészt a nyelvi kifejezés eszközei, a szavak és a logizmák között. Ez a közvetlen kapcsolat aztán elmellőzhetővé teszi a „gondolatban való fordítást" (ahogyan ezt a folyamatot pszichológiailag nem egészen helyesen nevezni szoktuk) és igy a módszer gyorsabban jut el a célhoz. Csakhogy ez sajnos ellentétben áll az iskolaszerűséggel, (l. *Dékány*, i. m. 66. o.) és tiszta formájában sosem lesz iskolában alkalmazható. Az ilyen módszerű nyelvtanulásnál minden a közvetlen szemléltetésen alapul, azt pedig nem is kell bizonyitani, hogy az összes tudattartalmak szemléltetése messze túlmegy az iskolai szemléltetés szűkreszabott keretein. Mit is lehet az iskolában szemléltetni? A tantermet, az iskolát, az emberi testet és még egy-két ilyen általános tárgykört, melyek már ősidők óta ott szerepelnek minden nyelvkönyv első lapjain, mint első, második, vagy harmadik gyakorlat. Ami ezeken túl van, az az iskola számára jórészben hozzáférhetetlen. Képről szemléltetni lehet ugyan, (magunk is ismertetni fogjuk fejtegetéseink során ennek egyik módját), de ez csak szükségmegoldás. *Alfred L. Müller* említi, a képzetalkotásról és képzetkapcsolatokról szóló idézett munkájában, hogy kb. 2000 reakcióval vizsgálta meg a képzetek kialakulását a gyermeki elmében és a

2000 közül csak kettőben talált képre, mint a képzet alapjára: a többi esetekben mindig élmények alakították ki a megfelelő „Gesamtvorstellung"-ot. De ettől eltekintve is, sok minden van, amit képről egyáltalán nem lehet szemléltetni és így a tanár csak kénytelen, elveit és közvetlenségét feladva, az anyanyelvhez fordulni segítségért.

A nevelőiskola pedig még kevésbbé alkalmazhatja a közvetlen módszert, mert ennek alkalmazása mellett lemondana legfőbb célkitűzéséről, a növendék képességeinek fejlesztéséről. Mint azt *Popp* bizonyítja, (i. m. 1—9. o.) az idegen nyelv formális képző ereje az anyanyelvvel való állandó kapcsolathoz, az állandó szellemi munkával történő kritikus összehasonlításhoz van kötve. A közvetlen módszer ezt az összehasonlítást elvből kerüli és így már kezdettől fogva lemond az idegen nyelv tanulásának fent vázolt eredményéről.

A másik alapmódszer, a szintetikus-grammatikus nyelvtanítási mód, mely a nyelv fogalmakból és logizmákból álló épületét az anyanyelv alapjára építi fel, elsősorban formális tulajdonságainál fogva látszik alkalmasnak. Azonban ennél is azt tapasztaljuk, hogy tiszta formájában nem felel meg a vele szemben támasztott követelményeknek. Gyakorlati alkalmazása nehéz és eredménytelen, aminek persze nem ab ovo a módszer az oka, hanem az iskolai rendszer, amely olyan gyorsasággal akar magasra kitűzött célokat elérni, amilyen gyorsasággal a grammatikus módszer szerint képzett növendék sohasem fog tudni haladni. A grammatikus módszer útja a fogalomtól az anyanyelvi kifejezésen keresztül vezet az idegennyelvi kifejezéshez; ez pedig tagadhatatlanul kerülő út, mely elkerülhetetlenül meglassítja az asszociációs folyamatokat és így a tanulási időt is. Ez a lassúság lehetetlenné teszi az alkalmazást a modern idők gyors tempóra beállított iskolájában (Kivétel talán a klaszszikus nyelvek tanítása, ahol nincsen időhiány.)

Marad tehát a közvetítő módszer, mely a beszélt nyelvet tanítja ugyan, de értékes nyelvi anyag alapján, megismertet az idegen nép műveltségének minden ágával és mindehhez hozzákapcsolja még a szilárd nyelvtani alapvetés és a kétoldali fordítás által a nyelvtanításnak formális képző tulajdonságait is. Persze, ez a módszer a maga célkitűzéseivel, (l. Tanterv, 30 o.) részben új és sokszor elég súlyos feladatok elé állítja a modern nyelvszakos tanárokat. A beszélt nyelv tanítása csak a fülön keresztül történhet és csak a beszédszervek fokozatosabb foglalkoztatása által érhető el. (L. lejjebb: A hanglemez ellen és mellett.) A tanár kénytelen lesz módszerének vizuális elemeit csökkenteni és az akusztikusokat növelni; kevesebbet fog írni és többet beszélni, sokkal többet, mint eddig tette. Sokszor egész órán keresztül beszélni, előadni, kérdezni, felelni, korrigálni fog, hogy megadja a szükséges „nyelvi szemléltetést". Főleg az idegen nyelv tanulásának első hónapjaiban lesz ez igen nagy probléma, amikor a tanulók még annyira nem ismerik az idegen nyelvet, hogy önálló gyakorlás közben, (pl. egymás hibáinak a munkáltató oktatás szellemében való kijavítása!) hibás dolgokat ne rögzítenének meg.

Az Utasítások sok kívánságot tartalmaznak, melyeknek a tanár — már csak egyetemi képzésének egyoldalúan tudományos-filológiai volta

miatt is, — nehezebben felelhet meg. Igy költeményeket kell értelmesen, színesen, művészettel előadnia (Részletes Utasítások, II. 41. o. és másutt), pedig ez olyan művészet, — mondja *John Drinkwater*, az angol költő és előadóművész — „amelynek nincsenek egyéneket túlélő hagyományai", tehát olyan képesség, mely nem tanulható és szerencsés esetben meglehet a tanárban, de nem szükségszerű tulajdonsága. Kisebb népdalok, indulók, stb. megtanítása szintén beletartozik az új célkitűzésű nyelvtanításba (R. U. II. 38. o.), ami szintén nem könnyű, főleg ha a tanár nem is muzikális. . . Legnehezebb feladat azonban, ami a tanárra hárul — szerintünk —: csupa helytelen kiejtésű tanuló között állandóan a helyes kiejtés normájának lenni. Természetes, hogy a tanár igyekszik fenntartani külföldi kapcsolatait, utazik is, de mindez félig sem elegendő: heti 10—12 órában hallja a gyenge kiejtést és képtelen lesz saját idegen beszédmódjának tisztaságát megőrizni.

Mindezeknek a feladatoknak a megoldásában igen hasznos segítőtársa lehet a tanárnak a hanglemez. A hanglemez megadja a tökéletes kiejtés mintaképét; a lelkiismeretes tanár, aki órájára való készülés közben kétszer-háromszor végighallgatta a lemezt, nem fogja tudni elrontani saját kiejtését még a tanulók gyenge kiejtésének állandó korrekturája által sem. . . A hanglemez megtanítja az osztályt a népdalokra, amelyek a leghathatósabb és talán a legtartósabb eszközei az idegen nyelv sajátos hanghordozása elsajátításának. . . Behozza a hanglemez az idegen nyelv legkiválóbb fonetikusait és beszédművészeit, hogy művészi előadásban tolmácsolják nekünk irodalmuk remekműveit. . . Soha ki nem fáradóan ismétli a szöveget, mindaddig, míg az minden finomságával, minden részletével együtt meg nem rögződik a tanuló elméjében. . . Sosem lehet több, mint segédeszköz, sosem fogja tudni helyettesíteni a tanárt, de mégis túlságosan hasznos ahhoz, hogy elhanyagolható legyen, az idegen nyelvek tanításában.

Külföldön már mindenütt elfogadott tény a hanglemez használhatósága. „Die Unterstützung des Lehrers durch die Sprechmaschine ist beinahe eine Selbstverständlichkeit" olvassuk az egyik legújabb modernnyelvi didaktikában. *(Hübner*, i. m. 84. o.) Más szakkönyvekben is egyre több hely jut a hanglemez módszeres felhasználásának. (L. irodalom). A németek és a svájciak, sőt újabban a franciák is az anyanyelv tanításában is szerepet juttatnak a hanglemeznek. (L. *Drach* i. m. és *Fromaigeat* i. m. valamint „Le Phonographe à l' École" c. folyóiratot. Hanglemez hozza be a német osztályba a Bühnensprachetól a Plattdeutschig mindazt, ami értékes, vagy érdekes nyelvi anyag.

Hazánkban is van már irodalma a hanglemez iskolai felhasználásának. (L. ott.) A helyzet azonban az, hogy — habár egyre több iskola alkalmazza is a grammofónt, — mégis az újabb lépések inkább magányosok iniciatívájának eredményei és többé-kevésbbé a kísérletezés jellegét viselik magukon. Nincsen a hanglemezes oktatásnak sem központi irányító szerve, sem folyóirata, mint a fentemlített „Le Phonographe à l' École" vagy a német „Unterricht und Sprechmaschine". Az érdekelt tanárok, kevés kivételtől eltekintve, nagy átlagban bizonytalanok az „újítással" szemben — olyan újítás ez, melyre először *Edison* hivta fel a

figyelmet az első fonográf feltalálásakor! — és ha meg is van a szükséges lemezanyag, akkor sem túl sokat gondolkoznak az új segédeszköz felhasználásának módjáról és a benne rejlő lehetőségekről.

Ennek az ismertetésnek célja lesz elsősorban a meglevő bizalmatlanság eloszlatása. Azután szeretnénk a felhasználási lehetőségekre rámutatni és végül néhány, részben csak az idevonatkozó irodalomból megismert, részben azonban ki is próbált módszeres eljárást ismertetni.

II. A hanglemez ellen és mellett. A hanglemez iskolai felhasználása *ellen* felhozott érvelés néha szubjektív, többször azonban általános pedagógiai ellenvetéseket hoz.

1. Általánosságban kifogásolják a beszélő*gép*nek a tanításban való szerepeltetését. Hangoztatják a tanításnak személyiséghez kötött jellegét és állítják, hogy a „tanár munkáját semmi sem pótolhatja." „Persönlichkeit entzündet sich nur an Persönlichkeit" — mondja *Münch*, (i. m. 26. o.) és *Petrich* is úgy vélekedik, (i. m. 56. o.) hogy „. . . nem igazi tanítás az, ahol nem az élő és eleven, lelkes és lelket adó tanító olvad össze közös munkában a maga osztályával."

Természetes, — és már magunk is kijelentettük fönnebb, — hogy a hanglemez csak segédeszköz lehet a tanár kezében. Azonban nézetünk szerint a személyi elemről nem állíthatjuk, hogy teljesen hiányozna a hanglemezes oktatásban. Mert mi módja van a személyiség megnyilvánulásának? Milyen eszközökkel gerjeszti fel a tanáregyéniség a tanítvány együttgondolkozását, együttérzését és együttakarását? Végső elemzésben csakis megjelenésével, mimikájával és beszédével. Az első két tényező azonban alárendelt jelentőségű a harmadikhoz képest. Igaz, hogy a látási érzék által nyujtott benyomások igen fontosak az egész képzetélet szempontjából, (L. a Bevezetésben lévő utalást *A. L. Müller* eredményeire,) azonban *Flagstad* bizonyítja, (i. m. Bevezetés. 6/a. pontjában,) hogy személyiségnek személyiséggel való kapcsolatában nem pótolhatják a hallási érzék nyujtotta benyomásokat. „A beszélő ugyanis egyrészt saját hangjának ereje és hirtelen fellépése által közvetlenül befolyásolhatja a hallgatót, másrészt már hangjának csengése által át tudja vinni saját hangulatát a hallgatóra és ezáltal beszédének tartalmi megértését előkészíti és alátámasztja. Ez olyan hatás, melyet pusztán optikai beszédben alig lehetne pótolni. Ha az ember akkora hatást akarna elérni fénybeszédben, mint amekkorát egy hirtelen odakiáltott figyelmeztető szóval elér, legalább is egy villám kellene, hogy rendelkezésére álljon (Ha ugyan a villám hatása nem az utána következő mennydörgéssel való asszociáción alapul.)" Így *Flagstad*. Nem akarunk túlzásba esni és ezek után azt állítani, hogy a személyiség átvitelének *egyetlen* fontos tényezője a beszéd, a hang. A rádió ugyan szolgáltatott már példát olyan esetekre, amikor valamelyik beszélő, helyszíni közvetítést vezető, vagy éppen műsorközlő is, pusztán hangjával teljesen beférkőzött hallgatósága szívébe. (Gondoljunk pl. *Pluhár István* iskolát teremtő sportközvetítéseire és ebből eredő óriási népszerűségére!) Azonban ez még nem általános jelenség, tehát nem is szabad belőle a végső következtetést levonni. Viszont azt hisszük, abban mindenki egyetért velünk, hogy a *mimika*, beszéd nélkül, igen-igen töredékes, míg ezzel szemben

a *beszéd*, mimika nélkül majdnem tökéletes gondolat- és érzelemközlő eszköz. Ezért a modern hanglemez is, ha nem is maradéktalanul, de elhozza a tanterembe az előbb hiányolt személyi elemet. A tanuló a hanglemezen beszélő, ismeretlen előadót sohasem fogja személytelen hangként felfogni, hanem úgy fogja hallgatni, mint a jelenben beszélő, élő embert. *Beach*, (i. m. 220.) érdekes példát hoz erre: *Denis Saurat* francia professzor, a Gramophone Company számára készült egyik francia hanglemezen kis kiejtési hibát ejt és azonnal kijavítja önmagát. Ezt a lemezt *Beach* többször játszatta az osztályban és végül egy 17 éves,(!) fiú ártatlanul megkérdezte: mindig ugyanott véti el a kiejtést a professzor? Magunk is tapasztaltuk, (és bizonyára minden hanglemezekkel tanító kollégánk is!) hogy tanítványaink állandóan találgatták a hanglemezen beszélők lelki, sőt, testi tulajdonságait is és a találgatások eredménye mindegyiknél majdnem frappánsan egyforma volt. Volt beszélő, akit egyértelmüleg öregnek és fáradtnak, volt akit középkorú, atlétatipúsu (sic!) humoros embernek nyilvánított az osztály közvéleménye. Ezekben az esetekben a hang mintegy testet ölt és előttünk áll az egész ember . . .

2. Most azonban az a kérdés, hogy a tanár személyiségének hatása nem fog-e szenvedni a hanglemezekről előtámadó újabb és újabb személyiségekkel való állandó kapcsolódás által? Nem kell-e attól félnünk, hogy saját személyiségünknek a tanulóra gyakorolt hatása elvész?

Véleményünk szerint ez a veszély egyáltalán nem fenyeget. Egyrészt a tanuló úgyis állandóan változó személyiségek hatása alatt áll. A latinórának vége, a latin tanár kimegy és helyébe jön, mondjuk, a természetrajz tanára, aki a szigorú latin tanárral ellentétben a barátságos, kedélyes tanár tipikus megszemélyesítése. És a diák, aki eddig némán, mereven ült a padban, egyszerre megelevenedik, aktív, élénk lesz, mindaddig, míg egy újabb, más egyéniségű tanár hatása alá nem jut. Ezek a hatások azonban egymást sosem csökkentik, sosem paralizálják, vagy csak egész csekély mértékben. Miért ne lehetne tehát a tanulót irányító nyolc-tíz egyéniség mellé még egy-kettőt hozzávenni? Az órát tartó tanár személyisége úgyis mindig első helyen fog maradni, már csak a miatt a plusz ráhatásbeli lehetőség miatt is, amit megjelenése és mimikája jelent. A másik beszélő mindig ellenőrzés alatt áll, a saját ellenőrzésünk alatt; mindenki látja és *be*látja, hogy csak mi hívtuk életre, mi hoztuk ide, hogy a segítségünkre legyen. Egyszerűen csak segédszemély, nem pedig konkurrens egyéniség, tehát egyáltalán nem is veszélyes. Sőt, a munkáltató oktatás meg is követeli, hogy a tanulók érdeklődési körének középpontjából kivegyük saját személyiségünket és helyébe a megismerendő anyagot tegyük. Ilyen értelemben nemhogy károsnak, hanem igen helyesnek tartjuk a tárgynak, — ez esetben az idegen nyelvnek — több személyiségen keresztül való áramlását a tanuló felé.

3. Az az ellenvetés is elhangzik, hogy a tanár nem fog tudni olyan tökéletes kiejtéssel beszélni, mint a hanglemez felolvasója, aki anyanyelvén szól az osztályhoz és így megint a tanár tekintélyét rombolja a mindent észrevevő, mindent megkritizáló diák előtt.

Ennek a kijelentésnek első részét, mint szomorú igazságot el kell ismerni. „Bele kell nyugodnunk abba a gondolatba, hogy bármilyen tökéletes is a kiejtésünk, az idegen ember kiejtése egy hajszállal mégis más: megvan benne az a sajátságos és eredeti dallamosság, amelyet idegen anyanyelvű ritkán tud elsajátítani." *(Petrich,* i. m. 57. o.) A lelkiismeretes tanár előre is fogja tanulmányozni, hallgatni a kérdéses lemezeket, jól fogja ismerni azoknak minden árnyalatát és a tanuló mégis különbséget fog észrevenni a lemez és a tanár kiejtése között. Viszont mi ebből még nem akarnánk a tanár tekintélyének feltétlen csökkenésére következtetni. A valódi tekintély, (L. *Várkonyi,* i. m. 104. o.) nemcsak fizikai felsőbbséget jelent, erőben, ügyességben, fejlettségben, (jelen esetben beszélő készségben) való többletet, de kiváló szellemi tulajdonságokon alapuló erkölcsi felsőbbséget is, aminek talán leglényegesebb eleme a saját személyünkre vonatkozó igazságok alázatos felismerése. Ha magunk vezetjük be azzal a hanglemezes oktatást, hogy a lemezen beszélő szebben beszél, mint mi, tekintélyünk semmit sem csorbulhat. És különben is, ez kisebb veszély, mintha magunkat, inkompetenciánk tudatában is példaként állítanánk növendékeink elé.

4. A már tárgyilagosabb ellenvetések között első helyen áll a tanítás elmechanizálásának vádja. („Der Sprechapparat . . . durch allzu häufige oder gar spielerische Anwendung der Gefahr einer Mechanisierung des Unterrichts Vorschub leistet". *(Hübner,* i. m. 85. o.) Eszerint a beszélő*gép* csak gépiesen fog tudni tanítani, sokszoros ismétlés segítségével fogja beidegzeni azt, amit a tanulónak értelmi működés által kellene elsajátítani. Már pedig iskolánknak annyiszor idézett célja nem annyira az ismeretközlés, mint inkább képességfejlesztés.

A helyzet az, hogy a tanár nem elégedhetik meg pusztán a nyelvi jelenségek logikai alapon való megértésével. Feladatai közé tartozik a beszédkészség növelése is. Ezt pedig csak úgy érheti el, hogyha tanulói mechanikusan, tudatos gondolati processzusok közbeiktatása nélkül tudnak a magyar artikulációs-bázisról, — mondjuk — a francia bázisra áthelyezkedni; ha egyes képzeteik mechanikusan asszociálódnak az idegen nyelvi szavakkal, ha a logizmák szerkesztése nem igényel többé az anyanyelvvel való összehasonlítást. Mindezeknek a bevésésére csak egy mód van: a sokszori, mechanikus ismétlés. Az iskola különben is állandóan törekszik a mindennapi tevékenységek mechanikussá tételére: így tanítja meg az egyszeregyet, így tanítja az írást, így gyakoroltatja be az anyanyelv kiterjedt használatához szükséges beszédszervi mozgásokat. Ezért részünkről megokoltnak látjuk a modern nyelvek tanulásánál is a begyakorlásnak bizonyos fokú elmechanizálását.

5. A hanglemezeket használó modern filológus látszólag ellentétbe kerül a tanulók aktiválásának elvével is, amely pedig a tanulók nagyobb munkaöröméből folyó nagyobb eredmény miatt is, minden korszerű oktatás alapja kell, hogy legyen. Azonban ez az ellentét csak látszólagos, vagy csak a hanglemez módszertelen használatának lehet a következménye. Ha követjük azokat a módszeres utasításokat, melyeket pl. a Linguaphone-lemezekhez tartozó könyvecskében, (Linguaphone, as a Teaching Aid, London, 1934) vagy más didaktikákban találunk,

(*Hübner*, i. m. 84., *Petrich* i. m. 57. stb.) — ezeknek lényege a későbbi, módszeres fejezetből világosan kitűnik — akkor a hanglemezre való figyelés nem lesz még a kezdő fokon sem egyszerű receptív jellegű agyművelet, hanem minden látszólagos passzivitás, egyhelyben ülés és csend ellenére is, legalább annyira aktív tevékenység, mint a tanár olvasásának, vagy előadásának meghallgatása. Már pedig nem hinnők, hogy volnának olyanok, — néhány extremista munkáltató pedagógust kivéve, — akik ez utóbbi tényezőket is száműzni akarnák az oktatásból és különösen a nyelvoktatásból, mely természeténél fogva imitatív kell, hogy legyen. Azonkívül, a haladó fokon egyenesen előnyös ez a látszólag passzív, egyhelyben ülő és figyelő tanulási mód, az ú. n. auditív módszer, melyről még később részletesebben fogunk beszélni.

Hogy a hanglemeznek ilyen értelemben vett meghallgatása menynyire komoly szellemi munkát jelent a tanuló számára, arról számos esetben meggyőződhettünk. Tapasztalataink szerint nem is lehet egy fél lemezoldalnál többet elvégezni, ha nem akarjuk a figyelem és az érdeklődés rohamos csökkenését tapasztalni. Igy vélekednek *J. Plaut*, (i. m. 28. o.), *O. Schmidt*, (i. m. 145. o.) és *Petrich* is (i. m. 56. o.) Arról pedig, hogy a tanár szempontjából mennyire nem passzív egy hanglemezes óra, nem is kell megemlékeznünk.

6. Megemlíthetjük még azt az ellenvetést is, mely szerint a beszélőgép szokatlanságával zavart kelt, elvonja a figyelmet a lényegről és úgy ezzel, mint kezelésével lényeges időt rabol el. Az első ellenvetés önmagától elesik, mihelyt a gép nem ritkán látott szenzáció többé, hanem félig-meddig rendszeres időközökben kerül az osztály elé. A másik szintén nem állja meg a helyét, mert hiszen csak a legeslegelső alkalommal kell kis időt szentelnünk a gép „behangolására", azaz a terem akusztikájának megfelelő hangerő és hangmagasság kiválasztására. Azután már nincs egyéb időveszteség, mint a puszta lemez- és tűcsere ideje; ezt viszont mindig rábízhatjuk egy vállalkozóbb szellemű tanulóra, magunk pedig ezalatt néhány kérdésben összefoglaljuk az anyagot. Általában, a hanglemeznek az oktatás menetébe való beillesztése nem kíván semmivel sem nagyobb energiát és nem vesz el több időt, mint bármelyik más szemléltető segédeszköznek, pl. vetített képeknek, vagy oktatófilmnek a használata.

7. Azt lehetne még állítani, hogy habár a beszélőgép nem is „rabolja el" az időt, mégis, a vele való munka, — mint minden más szemléletű oktatás, — csak lassabban halad előre, mintha nélküle dolgoznánk. Kérdéses, hogy a nyelvtanítás esetében szükség van-e erre a segédeszközre? Megéri-e a használata által elért eredmény a ráfordított időtöbbletet?

Wilhelm Wolter azon a véleményen van, (i. m. 4. o.) hogy igen. Szerinte: „Der akustische Sinn der meisten Schüler bringt es mit sich, dass Ausdrücke und Redewendungen, wenn sie durch die Eigenart von Rhytmus und Intonation der Fremdsprache gebunden sind, viel, besser behalten werden, als wenn diese beide Faktoren fehlen. Man denke an den Unterschied beim Behalten von Poesie und Prosa, der hier in gewissem Sinne in Parallele gestellt werden kann . . . Kann ich auch

durch Erhören von der Schallplatte nicht so vielerlei bis zum festen Besitz des Schülers erarbeiten, so scheint das durchaus kein Verlust... Zur selbständigen Sprachbetätigung ist es viel vorteilhafter, einen geringen Wortschatz in jeder Richtung so zu seinem geistigen Eigentum verarbeitet zu haben, dass man beliebig mit ihm schalten und walten kann, als ein grosses Vokabular nur flüchtig und ohne feste Verbindungen in Satzgefüge oder Lautzusammenhang zu kennen... Tehát ha kevesebbet is végzünk beszélőgéppel, de növendékeink sokkal inkább képesek lesznek a felvett anyagot maradéktalanul szellemi birtokukká tenni, és sokoldalúan felhasználni.

* * *

A hanglemezoktatás *ellen* felhozott és remélhetőleg megcáfolt érvek után szabadjon néhány előnyről is megemlékezni, amelyek ezzel az oktatással, (és csakis ezzel!) járnak együtt. Akár a nyelvlélektan, akár a neveléslélektan szempontjából foglalkozunk a kérdéssel, jelentős felfedezésekre juthatunk.

8. Általános, a nyelvtanulás összterületén érezhető előny, hogy a hanglemez visszavisz a nyelvek elsajátításának eredeti módjához, a fülön keresztül való tanuláshoz és így bizonyos fokig felszabadítja a tanulót a tankönyv rabságából. A beszédképzetek kialakulásánál szerepelnek vizuális és motorikus elemek is, de elsődleges fontosságú mégis az auditív komponens, amint azt már *Wundt* is felismerte és utána mások is hirdették. Csodálatosképpen éppen azok nem vonták le ebből a felismerésből a végső következtetéseket, akiket ez a probléma a legközelebbről érdekelt: a gyakorlatban működő nyelvtanárok. Éppen ők nem vették sokáig tudomásul, (még igen hosszú idővel a direkt módszer fellépése után sem!) hogy a nyelv a legtermészetesebben a beszéd által tanítható és ragaszkodtak a par excellence *akusztikus* nyelvi anyag *vizuális* közléséhez. Nem vették figyelembe, hogy „a legjobb szemléltető eszköz maga a dolog, vagy folyamat a maga természetes létében vagy lefolyásában." *(Várkonyi,* i. m. 39. o.)

A szavakat, mondatokat írott formában adták a tanuló elé, sőt még a hangokat is fonetikai jelekkel tanították. Pedig mindenféle írás és nyomtatás csak egyszerű konvenció, mesterséges produktum, mely csak annyiban él, amennyiben a képzettársítás alapján hangképeket kelt bennünk. Amikor pl. a „madár" szót elolvasom, a szó mögött lévő, kétlábú, szárnyas, stb. állat fogalma nem a *betűképhez,* hanem a betűkép által elmémben felidézett *hangképhez* csatlakozik. Nem is lehet ez másként, mert hiszen előbb tanultam meg anyanyelvemen beszélni, mint olvasni: előbb ismertem a kimondott, mint a leírt szót. Már ezért is fontosabbnak kell tartanunk a nyelvtanulásban a beszédet az írásnál. És azonkívül, figyelembe kell vennünk, hogy az írásjelek és a hangok nincsenek korrelációs viszonyban egymással; egy hangot sokféle jellel írhatok le és egy jelnek többféle hang is felelhet meg. (Elég a különféle u. n. „történeti" helyesírásra utalni: az ilyen helyesírás klasszikus tipusa az angol nyelv írása, mely teljesen figyelmen kívül hagyja 5 évszázad nyelvi változásait.) Ez a körülmény szintén erősen csökkenti az írás értékét a nyelv tanulásánál. Úgyhogy kimondhatjuk a tételt: „An-

nál jobb egy nyelvtanulási módszer, mennél inkább megközelíti az anyanyelv megtanulásának tisztán auditív módszerét és ezért a hanglemezes módszernek feltétlenül előnyként tudandó be az auditív alapra való, legalább részleges visszatérés."

9. Különösen erősen érezhető ez az előny magának a kiejtésnek tanításánál, vagyis, hogy helyesebben fejezzük ki magunkat, az élőbeszédre való tanításban. (A „kiejtés" szó azért nem eléggé preciz, mert csak az élőbeszéd egyik tényezőjének, a hangok kimondásának milyenségét jelöli.) Ma már az élőbeszéd tanítása abból az alapvető nyelvpszichológiai és fonetikai felismerésből indul ki, hogy az egyes hangok, sőt szavak helyes kimondása még korántsem elegendő a helyes beszédhez. Ha csak ennyit tudunk, akkor idegennyelvű beszédünk nemcsak, hogy szép nem lesz, hanem sokszor érthetetlen is marad; még olyasvalaki előtt is, akinek az általunk beszélt nyelv az anyanyelve. A mondat, mint a gondolat kifejezője, nem egymásután elhelyezett szavak, sőt hangok összessége, hanem a maga egészében elképzelt folyamat, amelynek a szavak és a hangok csak alárendelt jelentőségű részei. Előbb van meg lelkünkben az egész gondolat, a „mondanivaló" és csak azután fejezzük ki nyelvileg, egy egész mondattal. Az appercepció folyamata pedig ugyanezt a totalitásos képet mutatja: itt sem egyes szavakat appercipiálunk, hanem mondatokat, vagy legalább is a hosszabb mondatnak értelemmel bíró kisebb részeit. Erről igen könnyen meggyőződhetünk: próbáljuk meg egy általunk ismert idegen nyelv írt szövegét szóról-szóra lemásolni. Azt fogjuk tapasztalni, hogy habár minden szót külön-külön appercipiálunk is, az első bekezdés végén kénytelenek vagyunk visszatérni és újra kurzíve elolvasni az egészet, mert nem értettünk meg belőle semmit, éppen az eldarabolás miatt . . . Ha viszont a mondatokat a maguk egészében, vagy pedig kisebb, értelmes egységeiben fogjuk fel, akkor nyilvánvaló, hogy a hangsúly és hanglejtés alapos ismerete nélkül a gondolatkifejtés is, ha nem is válik lehetetlenné, de mindenesetre sokkal nehezebb, mint ezen ismeret birtokában. Ezt bizonyítják már olyan ősrégi mondások is, mint a gimnázista korunkból ismert klasszikus „ibis, redibis non morieris in bello," ahol a mondathangsúly megváltoztatásával az egész értelem megváltozik. De sokkal modernebb például az angol „I beg your pardon," melyet tudvalévőleg „Bocsánat!" és „Kérem?" értelemben egyaránt használunk, csak éppen az egyik esetben ereszkedő, a másik esetben emelkedő hanglejtéssel. Hivatkozhatunk arra a minden rádióhallgató előtt ismeretes tényre, hogy üljön az ember olyan messzire is a hangszórótól, hogy egyetlen értelmes szót sem tud felfogni, mégis, pusztán a hanghordozásból csalhatatlan biztonsággal meg tudja állapítani, hogy az elhangzó beszéd német, angol, francia, olasz vagy szláv-e? . . . Ilyen körülmények között, ha a nyelvnek a hanglejtés ennyire lényeges része, természetes, hogy nem szabad, nem is lehet a tanításból kihagyni. Az egyes szavak kiejtésének gondos és részletekre menő tanítását mindenki fontosnak tartja; nem zárhatjuk el a fülünket azok elől a hangok elől sem, melyek a hangsúly és hanglejtés alapos elemzését és begyakoroltatását kívánják az iskolától (*Armstrong—Ward:* i. m. 3. o. . . . *Drach:* i. m.

4. o. . . . *Részletes Utasítások*: II. 12, 35, 51. o. I. 276. o. stb.)

Azt állítjuk, hogy az élőbeszéd három tényezőjének, a szűkebb értelemben vett kiejtésnek, (artikuláció,) a hangsúlynak, (akcentus,) és a hanglejtésnek, (intonáció,) iskolai tanításában a hanglemez nagyon nagy segítségére lehet a tanárnak. A lemezről elhangzó beszéd *tökéletes* a maga nemében: az illető nyelv fonetikai szaktekintélyei mondják mikrofonba a szövegeket, azzal a rutinnal, melyet hosszú előadói működés csiszolt ki. És a tökéletességen túl még *állandó, sosem változó* beszédet is kapunk a lemezről. Roppant fontos ez az individuális szóképzetek kialakulásánál! Amint *Ranschburg* megállapítja, (i. m. 79. o.) „a soha nem hallott idegen nyelv szóit első hallásra utána sem tudjuk mondani — nemcsak értelmileg, de hallásilag sem értjük. Sőt rendszerint az anyanyelvünkben ismeretlen hangzót, pl. az angol *th* lágy, illetőleg kemény kiejtését sem „halljuk" kezdetben világosan. Sok száz, sőt ezer hallásra van szükségünk, hogy a multbeli nyomok felhasználásával a jelen benyomást minden ízében helyesen, világosan érzékeljük, jobbanmondva *észrevegyük*, avagy felfogjuk." Tegyük fel most, hogy a tanár kiejtése annyira megközelíti a született idegen ember kiejtését, amennyire ez egyáltalán lehetséges! Azért mégis képteten lesz ugyanazt a szót, vagy éppen ugyanazt a hangot számtalanszor egymásután, ugyanabban az erősségben és ugyanazzal az artikulációval kimondani. A szó vagy hangosabb, vagy halkabb lesz, hol keményebben fog hangzani, hol lágyabban és mindez együtt csak fokozza a tanuló agyában még csak kialakuló félben levő szóképek bizonytalanságát. Olyanféle szóképek keletkeznek, mint amilyenekről *Müller* beszél, (i. m. 90 o.) általános, de még nem befejezett képzetek. Még nem „Allgemeinvorstellungen" csak „Mehrheitsvorstellungen." (Ezek mintegy félig elkészült klisékhez hasonlíthatók. A klisé még csak a legnagyobb vonásokat, a körvonalakat mutatja, a többi részlet még utólag pótlandó.) Igy itt is, ott is homályosan marad, vagy esetleg egészen ki is marad egy-egy hang és a tanuló csak megpróbálja helyébe bepótolni a legközelebb eső hasonló hangot. Hogy ez a törekvése többnyire nem jár sikerrel, az legalább is érthető!

Visszatérve tehát a beszélőgépre, azt állítjuk, hogy a szóképzetalkotásnak a föntebbi kitérésben vázolt nehézségei mind megszűnnek a beszélőgép alkalmazása által. Mindaddig ismételjük, minden változás nélkül a kérdéses hangot, vagy mondatdarabot, míg a képzet teljesen egyértelműleg ki nem alakul a tanulóban. Akkor, de csak akkor aztán rátérünk a kiejtés egyéni különbségeinek tárgyalására is!

Nézetünk szerint az élőbeszéd tanításában a kellő mennyiségben alkalmazott hanglemezek segítségével gyorsan és szebb eredményt érhetünk el, mint rövidebb-hosszabb külföldi tartózkodással. A külföldi tartózkodás önmagában még nem szükségszerűleg ad igazi beszédkészséget és jó kiejtést. *Thudichum* írja, (i. m. 5. o.) „Qu'on n'aille pas croire que, pour y (parler le francais comme un Francais) parvenir, il suffise de séjourner plus ou moins longtemps en pays francais, au milieu de gens de langue francaise. Ce serait une grave erreur. Je n'en veux pour preuve que ces nombreux étrangers de toutes nationalités...

qui établis en France . . . depuis 20, 30 ou 40 ans, ont gardé leur accent national dans toute sa pureté et défigurent notre langue. . .“ Magunk is ismerünk évtizedek óta Magyarországon élő németeket, akik sosem fogják levetkőzni német anyanyelvük sajátos artikulációját magyar beszéd közben sem. Tehát az idegen nyelven beszélő emberek között való élés még nem elegendő. A hanglemez gyorsabban tanít a helyes beszédre, mert állandóan egyforma és a hanglemez használata folytán beszédünk szebb is lesz, mintha odakin tanultuk volna. Természetes is, hogy Professor *Passy*-tól a nagy francia fonetikustól, vagy *Lloyd James*-től, aki a londoni egyetemen a fonetika előadója, szebb beszédet tanulhatnnk, mint sok inastól és pincértől, akikkel külföldi tartózkodás közben elsősorban érintkezünk. (Ez a megállapítás persze nem vonatkozik hosszú külföldi letelepedésre, amikor a nyelvtanuló már állandó és nyelvileg művelt társaságba tud bekapcsolódni.) Így nyilatkozik *Olbrich* is, (i. m. 18. o.) mondván: Bei diesem Studium ist das Grammophon sogar dem lebenden Ausländer überlegen, denn nur die mechanische Reproduktion gebt unveränderlich immer den gleichen Eindruck beim Hörenden und ermöglicht so ein vollkommen scharfes Erfassen.“ . . .

10. Az eddig említett előnyök, a nyelvkincs auditív úton való megragadása és az élőbeszéd tanításában mutatkozó kedvező helyzet, mintegy *nyelvlélektani* alapokon állanak fenn. Ha a *neveléslélektan* szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, akkor is azt látjuk, hogy a grammofón használata úgy a tanár, mint a tanítvány szempontjából igen kedvező feltételeket teremt az osztályban folyó munka számára. Azt már megemlítettük, hogy a tanárt képessé teszi saját beszédének állandó ellenőrzésére és így nagyobb biztonságérzetet, nagyobb nyugalmat ad az óra megtartása közben. (L. Bev.) De nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a lemez használata együtt jár a tanár energiájának helyesebb beosztásával is. A lemez, a tanár keze alatt, előre olvas, ismétel, kissé felerősítve vezeti az osztály kórusát és így, amikor sor kerül a beszédgyakorlatokra, nem fáradt, ideges, minden erejéből kibeszélt tanár áll az osztály elé, hanem friss, jókedvű pedagógus, aki el tudja feledtetni tanulóival a begyakorlás szükségszerű hosszadalmasságát is. Azonban hangsúlyozni kívánjuk, hogy a beszélőgép nem abszolut értelemben takarítja meg a tanár energiáját. Használatával nem azt érjük el, hogy kisebb fáradtsággal könnyebben taníthatunk, hanem inkább azt, hogy több erőnk marad az óra lényeges részeibe való belefekvésbe. Az óra, amely alatt hanglemezt játszunk, semmivel sem *könnyebb*, mint bármelyik más óra, (sőt esetleg még plusz fegyelmezési munkát is jelent!) de meggyőződésünk szerint *eredményesebb*, aminek az okát az itt említett racionálisabb erőbeosztásban keressük. „Nur durch das ständige, fast in jeder Minute erfolgende Eingreifen des Lehrers... kann die Platte zu dem vollwertigen didaktischen Mittel erhoben werden, wie wir erwarten dürfen.“ *(Plaut,* i. m. 23. o.) Csak ha erre az állandó közbelépésre, irányításra, (ami nem mindig feltétlenül szavakat vagy beszédet jelent!) hajlandók és képesek vagyunk, csak akkor vegyük elő a hanglemezt. De ha lemez nélkül is alig tudunk mit kezdeni az osztály-

lyal, alig tudjuk kézben tartani őket, jobb ha nem is vállalkozunk. (L. *Beach*, i. m. 23. o.: „No teacher should want to teach with the grammophone, when he has his hands full with the class and himself. A man, who cannot do, his own job properly, is often the one, who tries several in turn.")

11. A nagy előnyök közé kell sorolnunk a lemezes oktatás „életközelségét." Azonban itt a szót nem abban az értelemben használjuk, mint *Dékány István*, (i. mi 57—65. o.) vagyis nem a szemléltető értéket tartjuk szem előtt, hanem mást. Arra a frisseségre gondolunk, melyet a (haladóbb fokon már állandóan alkalmazott) párbeszédes forma és a beszélők váltakozása jelent a tanulók számára. A tankönyvekben itt-ott előforduló párbeszédes olvasmányok korántsem tudnak olyan érdeklődést, olyan utánzó kedvet kelteni, mint a hanglemezről hallott párbeszéd. A beszélők egyéniségének találgatást előidéző is így élénkítő szerepéről már feljebb volt szó. *Beach*, (i. m. 23.) mint a hanglemezes oktatás abszolut eredményét könyveli el ezt.

12. Az órák felfrissítése szempontjából igen-igen fontos az ének és a dal, melynek szerepeltetése igen sok tanár esetében egyedül a grammofón által lehetséges. Az énekeltetés szerepe egyre jobban növekszik az olyan iskolákban, amelyek nem csak *tanítani* akarnak, hanem a tanulókkal *spontán jókedvükből* meg is akarnak dolgokat *tanultatni*. Feljebb idéztük már a Részletes Utasításokat, melyek szintén a dalok mellett foglalnak állást, de bármelyik modern nyelvtanítási didaktikát lapozzuk is fel, mindegyikben megtaláljuk az énekeltetést, mint az új módszer fontos eszközét. *Adrian J. Smuts*, aki az elmult három évet Európa legmodernebb iskoláiban töltötte el, tapasztalatairól beszámolva, (International Education, Rewiew, 1938. No. 5.) mint egyik legérdekesebb és leghatásosabb újításról emlékszik meg a dalról. Saját benyomásaink szerint elég már az éneklésnek kilátásba helyezése is arra, hogy az óra hangulata igen előnyösen megváltozzon. N m akarunk most a karéneknek mint olyannak nevelő értékéről beszélni, de a modern nyelvek tanítása szempontjából fentebb vázolt fontossága kétségtelen. Igy a nyelvtanárnak a gramofón egy újabb eszközt ad a kezébe, mellyel egyszerre fegyelmez, szórakoztat és tanít.

13. Röviden szeretném felhozni még a hanglemez mellett a modern fiú érdeklődésének, hajlamainak teljesen technikai irányát. Az ifjúság technikai érdeklődésének kora még egyáltalán nem járt le, amint azt több helyről hallottuk, hanem ha lehet még növekvő félben van. Minden, ami gép és csavar, már ab ovo igen nagy élmény számára. Azt már tisztáztuk fentebb, hogy a gép iránti érdeklődés nem fog a tárgyi érdeklődés rovására menni, (l. ugyanez a fejezet 6.) Ezzel szemben a technikai élmény által kiváltott különleges figyelem tapasztalat szerint átszármazik a nyelvi élményre és mintegy élvezetessé teszi a hasznos anyag asszimilálását.

III. Lehetőségek és módszerek általában. Miután tisztáztuk a hanglemez iskolai használhatóságát és felsoroltuk mindazokat az előnyöket, melyek nézetünk szerint ebből a használatból származnak, felmerül a kérdés, *hol* és *hogyan* alkalmazzuk a hanglemezeket?

Az első kérdésre természetesen csak relativ értékű válasz adható, mert végső elemzésben minden a rendelkezésünkre álló lemezanyagtól függ Ha kellő mennyiségű és minőségű lemezünk van, egész tanításunkat ezekre építhetjük, ha csak kevesebb és különlegesebb irányú lemezt tudunk beszerezni, akkor meg kell elégednünk avval, hogy egyes területeken vesszük igénybe a gép segítségét. Azonban a legjobb esetet tételezve fel, vagyis, hogy mindenünk megvan, amit kívánhatunk magunknak, a következő alkalmazási lehetőségekkel számlálhatunk:

1. Az élőbeszéd tanítása. Ebbe beleértjük a kiejtés, (artikuláció,) a hangsúly, (akcentus,) és a hanghordozás (intonáció) tanítását. Ez talán a hanglemez felhasználásának legfontosabb területe.

2. Új anyag közlése. Ebből a szempontból nézve, a hanglemez a tankönyv helyébe lép, vagy legalább azzal egyenrangú helyet foglal el. Ily értelemben az *1. lemez*, vagy a *7. lemez* olyan egységeket jelölnek, mint a tankönyv *1.* illetőleg *7. olvasmányai.* Világos, hogy mindazt, amit a tankönyv nyujthat, (legalább elméletileg,) nyujthatja a hanglemez is: elemi szócsoportok alapján álló beszédgyakorlati anyagot, kisebb-nagyobb anekdótákat, elbeszéléseket, kultúraismertető leírásokat, költői és prózai remekműnek részleteit stb.

3. Kifinomult, kifejező előadásmódra való szoktatás. Elsősorban költemények, de próza alapján is bevezethetjük a tanulót az idegen nyelv gondolat- és hangulatkifejezési módjaiba. Könyv nélkül taníttatás.

4. Énekek megtanítása. Elsősorban az illető népi zenére jellemző dalok és könnyen énekelhető, kis hangterjedelmű indulók.

A második kérdés, a módszer kérdése már egyáltalán nem ilyen egyszerű. Mint már a bevezetésben említettük, nem beszélhetünk véglegesen kialakult hanglemezes módszerről: az egyes grammofón-szakemberek véleménye igen sok és lényeges eltérést mutat. Alapvető különbség van pl. J, *Plaut* és *Wolter* egyrészt és *Hübner* vagy *Petrich* felfogása között. Az előbbiek az auditív módszer alapján állva azt hangoztatják, hogy mindig és mindenben a hanglemez lejátszásából kell kiindulni. Az utóbbiak szükségesnek tartják az előzetes szövegismertetést és ismeretlen szöveg meghallgatását csak felső fokon tartják megengedhetőnek, akkor is csak formális képző célzattal, hogy t. i. a tanulók idegennyelvi hallását fejlesszék vele... Vannak, akik mindent állandóan grammofónnal tanítanának és akik csak időnként, élénkítés, felfrissítés céljából akarnak hanglemezeket lejátszani; az ilyenek mintegy ragaszkodnak a hanglemez ünnepi, jutalmazó jellegéhez, ami implikálja, hogy pedagógiai értékében legalább is kételkednek. Vannak, akik túlságosan bíznak benne és még sokkal nagyobb azoknak a száma, akik félnek tőle. Hogyan találjuk meg ennyi szétágazó attitüd között a helyes nézőpontot, hogyan jussunk el ahhoz a módszerhez, mely legeredményesebben fogja kihasználni a lemezben rejlő lehetőségeket?

Részünkről azt a megoldást választjuk, hogy külön-külön ismertetjük a beszédtanítás, új anyag közlése, kifejező készség növelése és az énektanítás szempontjából számbajöhető módszeres eljárásokat. Természetesen, ezek a tanítási gyakorlatban nem lépnek, nem léphetnek fel időbeli *egymásutánban*, mint ebben az ismertetésben találkozni fogunk

velük, hanem éppen ellenkezőleg időbeli *egymásmellettiségben* élnek, egymással párhuzamosan haladnak. Képtelenség volna, heteken, hónapokon keresztül kiejtési gyakorlatokat folytatni — értelmetlen szöveggel; képtelenség már csak azért is, mert a hangsúly és a hanghordozás a mondatbeli értelem kifejezői; de képtelenség azért is, mert a nevelőiskola nem magoltathat növendékeivel értelmetlen szöveget.. Énekeket, költeményeket sem lehetne taníttatni egyrészt kiejtési ismeretek, másrészt szókincs és nyelvtani tudás, tehát fordítási készség nélkül. Egyszerre kell tehát kezdenünk a kiejtés és az intonáció, a megértés és a szószerinti reprodukálás folyamatainak begyakoroltatását. Ezeknek a különféle feladatoknak az egyes órák keretein belül való elhelyezése, egymással arányba állítása már egyéni feladat, melyet csak az elsősorban érdekelt szaktanár végezhet el teljes pedagógiai felelősség mellett.

Berg Pál

Az egyenletfelállítás módszertana.

Pajor Elemér kartársunknak igen figyelemreméltó cikke jelent meg a Nevelésügyi Szemle 1938. évi januári számában „az egyenletfelállítás nehézségei a pedagógiai lélektan megvilágításában" címen.

„Nem tudom felállítani az egyenletet" . . . idézi a közkeletű panaszt, és nagyszerű pedagógiai érzékkel merül el a mennyiségtani oktatás e fontos kérdésének taglalásába. Fejtegetései során megállapítja, hogy a tanulót a „helytelen feladatlátás", a „feladattudat teljes hiánya„ gátolja a megoldásban. A tanuló figyelmét a „számolás" kényszerképzetéből ki kell ragadni, „elvonásra és viszonykeresésre beállított dinamikus szemléletet" kell benne kifejleszteni.

A cikknek már az is nagy érdeme, hogy a matematikai oktatás lélektani tényezőire figyelmeztet, mert a matematika tartalmának logikai tisztasága rendszerint csábítólag hat a katedrán, könnyen elvonja a tanár figyelmét azoktól a lelki folyamatoktól, melyekkel pedig minden tanítómesternek számolnia kell. Hosszú tanári gyakorlatom igazolja Pajor Elemér következtetéseinek helyességét. Az alábbiakban az ő fejtegetéseivel párhuzamban a magam eljárását mint a kérdés lehető megoldásainak egyik teljesen gyakorlati példáját szeretném bemutatni. Természetesen az oktatás u. n, „közhely"eit igen sokszor fogom érinteni.

I., *Az előkészítés folyamata.* — Már az alsó két osztályban rászoktathatjuk növendékeinket arra, hogy a „számolás" megtanulása és gyakorlása csupán előkészülés feladatok megoldására. Az „élet kérdései"-ben feladatunk annak megállapítása, hogy bizonyos mennyiségekkel *miként* kell számolnunk. A példák nyomán adódó tanulságokat mihamarább foglaltassuk össze és írassuk fel ilyen alakban:

ár = egységár × mértékszám

terület (téglalapé) = alap mértékszáma × magasság mértékszáma vagy egyszerűbben:

$$\text{terület (téglalapé)} = \text{alap} \times \text{magasság}$$
$$\text{kerület (köré)} = 2 \times \text{sugár} \times 3{\cdot}14$$
$$\text{kamat} = \frac{\text{tőke} \times \text{percent} \times \text{napok}}{36000}$$

Ilyen összefüggések keresésére adjunk a gyermekeknek minél több alkalmat. Szokja meg a növendék már az alsó két osztályban, hogy a matematikában gondolatainkat, állításainkat, ítéleteinket *egyenlőségekkel* tudjuk kifejezni. Az egyenlőség a mennyiségtan *mondata.*

Ezzel a szoktatással már megtettük az első lépést kis növendékeinkkel az „általánosítás" tudománya felé. Az ismert típusú feladatok kidolgozását az „összefüggés" felírása (felidézése) vezesse be. Ez a mozzanat fogja szemléletessé tenni a gyermeki lélek számára a helyes kiinduló pontot (a „matematikai munka" lényegét!).

A „feladattudat" mélyítése érdekében okvetlenül be kell iktatnunk még egy mozzanatot. A tanulónak a feladat megoldása előtt meg kell állapítani azt, hogy melyek a megadott mennyiségek (mik az „adat"-ok), és mi a még nem ismert (ismeretlen) mennyiség. Ezeket a megállapításokat mindenkor *egyenlőségek* alakjában jegyeztessük fel. (Az egyenlőség a matematika mondata!)

A gyakorlott matematikus átsiklik ezen a mozzanaton, hiszen az ő számára ez olyan természetes valami, hogy csak egy pillanatot veszteget rá, de a gyermek tudatában szemléletesen meg kell építeni a gondolkodásnak ezt a lépcsőjét, használatát az ő számára is „természetessé", magától értődővé kell tenni. Negatív célja is van e mozzanat beiktatásának: a feladat elején a növendék tudatmezejéről száműzni kell a „számolás kényszerképzetét", hogy figyelme teljesen felszabaduljon a szükséges szemléleti tartalom befogadására. Itt Pajorral látszólag ellenmondásban vagyok, mikor azt mondja: „Az adott számokat nem szabad figyelembe venni!" Az ő célja is azonban az, hogy a tanuló figyelmét a számokról a megnevezés felé fordítsa, melyek az összefüggésre utalnak. Ő számadatok általánosításával, én a számadatok megnevezésével alkalmazom ugyanazt a felismert lélektani törvényt.

Az adatoknak a szövegből való kiemelésére célszerű egy állandó helyet, pl. a kidolgozás terének baloldalát felhasználni — már csak a rendérzék módszeres fejlesztése kedvéért is.

Lássunk néhány példát:

1., Mennyibe kerül a 23·50 P-ős szövetből 4·15 m?

Kidolgozás:

ár = x P — ár = egységár × mértékszám
egységár = 23·50 P
mértékszám = 4·15 m

2., Az iskola homlokzatának alapja 58·4 m, magassága 15·8 m. Hány m^2 a homlokzat területe?

Kidolgozás:

alap = 58·4 m — terület = alap × magasság
magasság = 15·8 m
terület = x m^2

3., Hány P a kamata 450·68 P-nek 5 % mellett 68 napra?

Kidolgozás:

kamat = x P
tőke = 450·68 P
percent = 5 %
napok = 68 nap

$$\text{kamat} = \frac{\text{tőke} \times \text{percent} \times \text{napok}}{36000}$$

A laikusok számára oly hirhedt *x*-et szintén érdemes pedagógiai lélektani okokból figyelemben részesítünk Nem szabad megengednünk, hogy a növendék tudatában vagy még inkább tudata alatt az *x* mint „örök ismeretlen valami" gyökerezzék be. Az *x* a tanuló életében legyen megszokott, mindennapos *általános* szám, mely éppen a szellemi kényelmet szolgálja. A még idegen emberről is azt mondjuk első tekintetre: „egy úr", „egy hölgy", és ha csak később tudjuk is meg nevét, addig is sok mindent megállapíthatunk róla. Az *x* is csak *ideiglenes elnevezése* bizonyos számnak. Mikor egy bizonyos keresett számot *x*-xel jelölünk, már is *nem ismeretlen* számunkra, mert már tudjuk róla, hogy *van*, és a gondolkodás első lépésével azt is meg tudjuk állapítani róla, hogy *milyen viszonyban van* a többi szereplő számmal.

Gondoskodnunk kell arról, hogy az *x*-nek a többi számmal való kapcsolata minden alkalommal *láthatólag* jelentkezzék a tanuló előtt, hogy a feladattudat bizonytalanságát felváltsa idővel az összefüggés keresésének gépies, határozott beidegzettsége. Ezért a kidolgozás következő mozzanata ezen a fokon a helyettesítés legyen. A fenti példák szerint:

1., $x = 23{\cdot}50 \times 4{\cdot}15$

2., $x = 58{\cdot}4 \times 15{\cdot}8$

3., $x = \frac{450{\cdot}68 \times 5 \times 68}{36000}$

Véleményem szerint nem volna elhamarkodott lépés, ha ezeket az egyenlőségeket már az alsó két osztályban is *egyenleteknek* neveznők.

Ugyancsak ezen a fokon, de legkésőbb a III. osztály elején természetes áthajlást ad az algebrai forma felé a szokásos rövidítések bevezetése. Beláttatjuk a tanulókkal, hogy milyen nagy kényelemmel jár, ha az adatok megnevezésében és az összefüggésekben az egyes mennyiségeket *betűkkel* rövidíthetjük (és pedig általános szokás szerint „ékezet" és „rövidítési pont" nélkül!). A kiszámítandó szám betűjelét is, mely tulajdonképpen szintén ilyen rövidítés, váltogathatjuk (x, y, z, ...). Így a „betűszám" szemlélete természetes módon alakul ki a növendékek „szemében", lelkében

A felhozott példák kidolgozása tehát később ilyen képet nyer:

1.,
a = x P
e = 23·50 P
m = 4·15 m

a = e . m
x = 23.50 . 4·15
x = ... P

Mellékszámítások.

2.,
a = 58.4 m
m = 15.8 „
t = y m²

t = a . m
y = 58.4 . 15.8
y = ... m²

Mellékszámítások.

3., $k = z\ P$
$t = 450.68\ P$
$p = 5\ \%$
$n = 68$ nap

$$k = \frac{t \cdot p \cdot n}{36000}$$

$$z = \frac{450.68 \cdot 5 \cdot 68}{36000}$$

Mellékszámítások.

II. *A szóbeli egyenletek felállítása.* A gimnáziumi tanterv a III. osztályban csak ennyit mond az egyenletekkel kapcsolatosan: „Egyszerű függvények ábrázolása és változása (növekedés és fogyás). Elsőfokú függvény és elsőfokú egyismeretlenes egyenlet (a legegyszerűbb esetekben)". A szöveges feladatok helyét külön szavakkal nem jelöli meg, a tanár tetszésére bízza, mikor és hol illeszti be ezeket tanításába. Igen kézenfekvő, hogy a 13 éves gyermek számára életszerű, tehát szöveges példákból kell kiindulnunk már a függvény fogalmának megismertetésénél is.

Nem tartozik tárgyunkhoz a függvénytanítás módszerének fejtegetése, de azt mégis hangsúlyoznunk kell, hogy a függvénytani ismeretek tüzetes tanítása végleg az összefüggések keresésére irányítja a tanuló figyelmét és ennélfogva igen eredményesen segíti a tanulót helyes lelki beállítottság elérésére a szöveges egyenletek „matematikai" megoldásában.

Mikor a szóbeli egyenletek megoldásához érkezünk, a megszokott út révén világosan áll a növendékek előtt a kidolgozás első két állomása: a) a még nem ismert és az ismert számok felsorakoztatása megnevezéseikkel együtt, b) az összefüggés megkeresése (mindig egyenlőség alakjában!). A matematikai feladat ezzel véget is ér, a további teendő csupán „számolási feladat."

a) Egyszerű az eset akkor, ha a feladat ismert összefüggésre támaszkodik. Ilyenkor az adatokat egymás alá felsorakoztatjuk a szövegben való előfordulásuk szerint. A számadatok betűjelét a felhasználandó képlet betűi adják meg. A fenti példák mind ilyenek.

Más a helyzet akkor, ha az összefüggést a feladat szövegéből kell kiolvasnunk. Ebben az esetben a számadatok sorában helyet kap az a két (rendszerint összetett) mennyiség is, melynek egyenlőségét a feladat szövege közvetlenül vagy közvetve megállapítja. Fontos módszertani eljárásnak tartom ezt a lépést, mert általa érleljük ki a növendék lelkében azt a meggyőződést, hogy az egyenlő mennyiségek előállítása jóval a „számítás" előtt az *adatgyűjtés* kezdeti teendői közé tartozik. A kidolgozást megelőző „adatgyűjtés" itt nyer döntő jelentőséget. A tanuló munkája tehát azzal kezdődik, hogy a keresett számot elnevezi x (y, z vagy más általános) betűvel és a továbbiakban „ismert"-nek, „kiszámítottnak tekinti. Azután a példa szövegét pontról pontra követi és az egyszerű számadatok segítségével felépíti *az összetett adatokat*: a leendő „baloldali" és a „jobboldali" mennyiséget.

Példák:

4., Péternek 12 P-vel több pénze van, mint Pálnak; együttvéve 60 P-jük van. Mennyi pénze van mindegyiknek?

Kidolgozás:

Pálnak pénze = x P (Célszerű mindig azt a keresett számot jelölni x-el (általános számmal), amelyhez hasonlítjuk a többi mennyiséget.)

„Péternek 12 P-vel több pénze van . . .“

Péternek pénze = x + 12 P

„ . . . együttvéve . . .“

Baloldali *mennyiség* (ezután röviden B.m.) = x + (x + 12)

„ . . . 60 P-jük van.“

Jobboldali mennyiség (röviden J.m. = 60

(Az egyenlő mennyiségnél már elhagyjuk a megnevezéseket, az egyenlőség ténye a fontos.)

5., Egy fiú 40 fillérért írószereket vásárolt; vásárlás után háromszor kevesebb pénze volt, mint előtte. *Mennyi pénze volt eredetileg?*

Kigolgozás:

A fiú eredeti pénze = x f (A kérdésre feleltünk és ezáltal tisztáztuk a keresett számot.)

„ . . . 40 fillérért írószereket vásárolt . . .“

A fiú pénze vásárlás után = x — 40 fillér

„ . . . vásárlás után háromszor kevesebb pénze volt . . .“

B.m. = 3.(x — 40) (A kisebbet megfelelően nagyobbítottuk, hogy *egyenlő mennyiség* legyen!)

„ . . . mint előtte.“

J. m. = x

6., Az atya 34 éves, a fia 6 éves. Hány év mulva lesz az atya háromszor annyi, mint a fia?

Kidolgozás:

Hány év mulva = x év (A kérdést eredeti formájában meghagytuk, hogy szembetűnő legyen az x szerepe.)

Az atya kora most = 34 év

„ „ „ x év mulva = 34 + x év

A fiú kora most = 6 év

„ „ „ x év mulva = 6 + x év

„ . . . az atya háromszor annyi idős lesz . . .“

B. m. = $\frac{34 + x}{3}$ (A nagyobbat megfelelően kisebbítettük, hogy *egyenlő mennyiség* legyen!)

„ . . . mint a fia (lesz)“

J. m. = 6 + x.

Módszertani érdekből megtehetjük, hogy néhány példaszövegen ezt a beosztást elvégeztetjük az osztállyal, sőt színes krétával kiemelhetjük az egyenlő mennyiségekre utaló, összehasonlító szövegrészeket.

b) A második és s mi szempontunkból befejező lépés az összefüggés megkeresése. A jól összeállított „egyszerű“ vagy „összetett“ adatok már előírják az összefüggést is. Az „egyenlet“-et vagy a kapcsolatos képlet alapján írjuk fel, mikor is az idézett képletbe beírjuk az adatok számait (ideértve az általános x, y, z, . . . stb. számokat is!), vagy a gondosan kiegyenlített baloldali és jobboldali mennyiséget ösz-

szekapcsoljuk az egyenlőség jelével. Az összetettebb esetekben mind a két módozat is előfordulhat.

A fenti példákban igen egyszerűen adódnak a keresett egyenletek:

4., $x + (x + 12) = 60$

5., $3\ (x - 40) = x$

6., $\frac{34 + x}{3} = 6 + x.$

A kidolgozás szövegébe sok tanár a magyarázatot is beiratja. A gondolkozás láncszemeinek tudatosítása ez. Néhány kezdeti példánál ajánlatos is ily módon a szűkszavú matemetikai feladatot közelebb vinni a mindenki által érthető prózai írásművekhez. Később is tartsuk meg a vázlatot, az elrendezést, a sorrendet, mert az áttekinthetőség és a megszokottság a gyengébb tanulókat is segíteni fogja munkájukban, a tanárnak pedig könnyebbé teszi az ellenőrzést.

A kidolgozás végső alakját a köv. felsőbb osztályos példákban mutatom be.

7., (A számtani haladvány ismert képletei alapján.)
Valaki megtakarított pénzéből évenkint 6 P-vel többet tesz félre, s ily módon 4050 P-t gyüjt. Hány évig tartott a gyüjtés, ha az utolsó évben félretett összeg 234 P volt és mily összeggel kezdte meg a gyüjtést?

Kidolgozás:

$d = 6$ P
$s_n = 4050$ P
$n = x$ év
$a_n = 234$ P
$a = y$ P

$a_n = a + (n - 1) \cdot d$

$s_n = \frac{n}{2}(a + a_n)$

$234 = y + (x - 1) \cdot 6$

$4050 = \frac{x}{2}(y + 234)$

Számítások.

Eredmény: $n = 25$ év, $a = 90$ P. (Az x helyébe 25, az y helyébe 90 ismert számok léptek!)

8., (Összefüggés szöveg szerint.)
Egy szám ötszörösének négyzete és egy másik szám háromszorosának négyzete különbségül az első szám ötszörösének és a másik szám háromszorosának összegét adja; továbbá a második szám 1-gyel nagyobb, mint az első. Melyik ez a két szám?

Kidolgozás:

Az első szám $= x$
A másik szám $= x + 1$

B. m.: $(5x)^2 - [3\ (x + 1)]^2 =$ J. m.: $5x + 3 \cdot (x + 1)$

Számítások.

Eredmény: Az első szám $= 2$ (vagy $\frac{3}{8}$), a másik szám $= 3$ (vagy $\frac{5}{8}$).

9., (Összefüggés szöveg szerint, de képlet felhasználásával.) Valamely geometriai haladvány negyedik és első tagjának különbsége úgy aránylik a második és első tag különbségéhez, mint 7 : 1 ; az első, második és harmadik tag összege 63. Melyik ez a geometriai haladvány?

Kidolgozás:

A geometriai haladvány előállításához az első tag (a) és a hányados (q) ismerete szükséges, tehát:

	B. m.:	J. m.:
$a = x$	$(aq^3 - a) : (aq - a) =$	$7 : 1$
$q = y$	$a + aq + aq^2 =$	63
$(a_4 - a_1) : (a_2 - a_1) = 7 : 1$		
$a_1 + a_2 + a_3 = 63$		
	$(xy^3 - x) : (xy - x) =$	$7 : 1$
	$x + xy + xy^2 =$	63

Számítások.

Eredmény: $a = 9$, $q = 2$ *(vagy* -3*), a haladvány*: *9, 18, 36, 52, vagy 9,* -27*, 81,* -243.

(Ezen a fokon már megtarthatjuk a keresett számok eredeti betűjelét is, vagyis külön x, y bevezetése elmaradhat és a kérdést így jelezhetjük: a = ?, q = ?)

Utólag is erősíthetjük növendékeinkben az összefüggés meglátásának érzékét az ú. n. próbák által. Pajor is azt a tanácsot adja: „Ha valami nem világos, gyakorlati példán próbáld elképzelni!" Ha a gyakorlati példa már a találgatásnál ennyire hatékony, mennyire értékes lehet akkor, ha az érdeklődés középpontjában álló gyakorlati példával, az elvégzett munka eredményével igazolhatja okoskodása helyességét a tanuló. Ezért lehetőleg mindig végeztessük el növendékeinkkel a megoldás próbáját. Jó, ha ilyenkor is ragaszkodunk a baloldali és a jobboldali mennyiség külön előállításához. A következetesség egymagában is a leghatásosabb nevelő eszköz.

Érzem, hogy a kérdésnek sok vonatkozását lehetne még feltárni. Hiszen az egyenletprobléma tengelykérdése a középiskolai matematikai oktatásnak. Végigkíséri a tanulót minden osztályon keresztül egészen az érettségi vizsgálatig. Hozzászólásommal azonban első sorban is helyeselni óhajtottam Pajor Elemér kitűnő diagnózisát és magam is gyógyszert kerestem. Kartársam az eredmény fokozása érdekében megjelölte a *beláttatásra* vezető utakat, én csak az eszközök számát véltem növelni azzal, hogy a rendszeres munkára való *szoktatásra* hívom fel a figyelmet. Minél több oldalról világítjuk meg az iskolai munka egyes kérdéseit, az ifjúságnak annál nagyobb rétegét tudjuk az oktatónevelő tanítás áldásaiban részesíteni.

Gáspár Gyula.

A polgári fiúiskola szociális kérdései

Ma európaszerte a népiség, nemzeti közösség és szociális igazság kérdései állanak az érdeklődés homlokterében. Az idők szele az iskolát sem kerülhette el. Az iskola ugyan nem szabhat irányt a társadalmi fejlődésnek, nem kezdeményezheti nagy nemzeti vagy világnézeti kérdések kialakulását, de a falain kivül zajló élet eseményei előtt nem hunyhat szemet.[1] Már pedig tagadhatatlan, hogy a nemzeti közösség hatalmas gondolata parancsolólag kopogtat az iskola kapuján is. Különösen a polgári fiúiskolában érezhető ez, amely valamennyi közép- és középfokú iskolánk közt a legnagyobb felületen érintkezik a néppel.

A polgári iskola szociális kérdései nem újkeletűek. Eddig azonban a szociális tevékenység csaknem kizárólag egyirányú volt: az iskola és a társadalom segítette az arra szoruló tanulóifjuságot. Vagyis ennek a szociális munkának a *tárgya* a tanuló. A tevékenység célja és tartalma kizárólag *anyagi*. A ma iskolája azonban nem állhat itt meg. Meg kell látnia a szociális munka jelentőségét a *nevelés* terén is. Az iskolának a tanulót szociális együttérzésre és önkéntes, önzetlen áldozatosságra kell nevelnie. A szociális tevékenység e részének az *alanya* lesz a tanuló.

I. a tanuló a szociális munka tárgya.

A tanulók segélyezése évtizedes multra tekinthet vissza. Az iskola jól bevált eszközökkel siet a szegénysorsú tanulók támogatására. Ez a gondoskodás a háború óta mind szélesebb mederben folyik. Ez érthető is. A polgári fiúiskola tanulóserege ma főleg földműves, iparos, kereskedő, munkás és napszámos családokból származik. Anyagi helyzetük legjobb esetben szerény, igen nagy részüknél nehéz, sőt gyakran kétségbeejtő.

Az iskolának a tanítás és nevelés eredményessége érdekében meg kell ismernie azt a közösséget, melynek a tanuló tagja. Fel kell tehát tárnia a tanulók társadalmi viszonyait. Meg kell állapítania, hogy melyek azok a társadalmi erők, amelyek az iskola munkáját támogatják és melyek azok, amelyek gátolják.[2]

Ennek tudatában az utolsó évtizedben megkezdődött a polgári iskolai tanulóifjúság szociális helyzetének feltárása. Előbb csak egy-két rikítóbb szempontot vizsgáltak az úttörők, majd lassankint kialakult a *diákszociográfiai* munka módszere és kibővült a kutatási területe. A munka azonban még ma sem általános, még kevésbbé egyöntetű, sőt legtöbb helyen még semmi sem történt e téren. Fontos azonban, hogy az út meg van törve.[3]

NB. A felhasznált polgári fiú-, illetve fiú- és leányiskolai értesítőket a helynévvel, a fővárosiakat utcanévvel idézzük. Ahol tanév nincs jelölve, ott az 1936/37. tanévről van szó.

[1] Varga Lajos, Bp. Polg. isk. III. 66. [2] Bánhidi László, Nagyatád 6; Zuckermann, Iskolai egészségvédelem 76. [3] Folyóiratunk II. 340. old. 1. jegyzetében felsoroltakon kívül v. ö. még Németh Lászlónak az Isk. Eg. II.—V. évfolyamaiban megjelent cikkeit; Istvánfalvy Miklós, Testfejlődési viszonyok, Gyula, 1936., 62 lap; Budafok 5; Bp. IX. Gyáli-u. 10; XI. Váli-u. 10.

Az ily adatgyüjtésnek kétféle célja lehet: egy távolabbi (tudományos, elméleti) és egy közelebbi (gyakorlati). Minket ezúttal csak ez utóbbi érdekel.

Az összegyüjtött adatokat hasznosítani kell. Van olyan iskola, ahol a tanulók szociális adatait gondosan nyilvántartják.[1] Ez helyes is, hiszen a különféle segélyezések igazságos elbirálásakor igen fontos a tanuló szociális helyzetének pontos ismerete. Az volna a leghelyesebb, ha újból bevezetnénk a tanulók *törzslapjait*. Ez tartalmazná a tanuló fontosabb személyi adatain kívül a tanuló családi helyzetét és a kapott segélyeket is. Ugyanezen lap hátoldalán lehetne a tanuló jellemvonásait (jellemlap), tanulmányi előmenetelét, magaviseletét (fegyelmi büntetéseit), egészségi állapotát (újraoltását, a kiállott fertőző betegségeket, nagyothallását, rossz látását stb., a testnevelés alól való felmentését) bejegyezni. A törzslapokat osztályonként dobozban kellene kezelni, még pedig a tanári szobában, hogy mindenki hozzáférhessen. A törzslap végigkísérné a tanulót mind a négy osztályon és még évek óta is pontos felvilágosítást adna róla. A változásokat az osztályfő évről-évre bejegyezné. Más tanár is végezhetne bejegyzéseket, de azokat írja is alá.

Az iskolai segítő munka mindenre kiterjedő figyelmet, áldozatos önzetlenséget kíván a tanártól, munkatöbbletet jelent, melyért sem köszönet, sem hála nem jár. Mégis minden iskolában szűkebb, vagy tágabb keretek között, de folyik ez a munka. Legmintaszerűbb a szociális gondoskodás a székesfővárosi iskolákban.[2] Igen életrevaló gondolat, hogy a diákvédelmi ügyek intézésével minden iskolában egy-egy tanár legyen megbízva.[3]

A diáksegélyezés eszközeivel egyenként foglalkozunk:

A tandíjsegélyezés a polgári iskolában mintaszerűen szociális. Az egyes kedvezményfokok százalékos kereteit legtöbb helyen ki sem lehet teljesen tölteni. Nem egyszer megesik azonban, hogy a tanuló anyagi körülményei olyanok, hogy még a számára engedélyezhető, kedvezményes tandíjat sem tudja megfizetni. Ilyenkor sok iskola a hatóságok, egyházak, jótékony egyesületek, pénzintézetek, körök és asztaltársaságok segítségét veszi igénybe, s éppen ezért ezekkel állandó összeköttetésben van.[4]

A legtöbb iskolában *segítőegyesület* vagy *segítőkönyvtár* is működik.[5] Különösen a kisebb létszámú iskoláknak valósággal létérdeke, hogy megfelelő segítőkönyvtáruk legyen. Nélküle a tanulók jelentékeny része nem tudna iskolába járni.

A nagy tankönyvállománnyal működő segítő egyesületek felkeltették a tankönyvkiadók és könyvkereskedők figyelmét. Érdekeik védelmére panasszal fordultak a vallás és közoktatásügyi miniszterhez, aki el is rendelte, hogy „az arra rászorult tanulók lehetőleg teljesen ingyen részesítendők tankönyvtámogatásban, vagyis a tankönyv ne kölcsönképen, hanem örök adományképen adassék a tanulónak, az adományozásnak azzal a jellegével, hogy a könyv a tanuló örök tulajdonában is

---

[1] Budafok 5. [2] Bp. IX., Mester-u. 90-91.; Zuckermann, i. m. 76—77. [3] Bp. Mester-u. 94. [4] Pl. Bp. VIII. Homok-u. 9.; VIII. Német-u. 10. [5] Rendt. Szab. 6.

maradjon, amelyet majd otthoni könyvtárába helyez el s amelyet megbecsül és megőriz.[1]

Ez a megoldás azonban egy-két év alatt véglegesen megszüntette volna a segítőkönyvtárakat, ami az iskola létszámának csökkenésére vezetett volna. A tanulók javarésze pedig egyáltalán nem őrizgette volna a kapott tankönyveket, hanem eladta volna az első kínálkozó alkalommal. Ezért egy újabb miniszteri rendelet még ugyanabban az évben úgy módosította az előbbi rendeletet, hogy „az arra rászorult tanulók továbbra is kaphatnak kölcsön díjtalanul tankönyveket".[2]

Ez a rendelet megmentette ugyan a segítőkönyvtárakat a végpusztulástól, de a kölcsöndíjakat nem állította vissza, sőt még a mérsékelt díjak szedését sem tette lehetővé. Már pedig az év elején a tandíjból juttatott díjak (fejenként 30 f.) nem nyujtanak elég módot az évenként elkerülhetetlen selejtezés pótlására, sőt még az átköttetésekre sem.[3]

Az eltörölt díjak pótlására az egyes iskolák különféleképen igyekeznek gondoskodni. Van, ahol műsoros ünnepélyeket rendeznek a segítőegyesület javára.[4] Másutt a társadalom, a takarékpénztárak,[5] a tehetősebb szülők[6] segítségét veszik igénybe. Nem egy helyen azonban a könyvhasználati díjat a szülők önkéntes adomány címén juttatják el az egyesülethez.[7]

Nyugodtan állíthatjuk, hogy a szülők szívesörömest megfizetik a tankönyvekért a 20—40 f-es használati díjat. Ennyiért ugyanis jókarban levő könyvhöz nem juthatnának. Mint láttuk, az iskolának is fontos érdeke, hogy minél nagyobb segélykönyvállománya legyen. De érdeke a tankönyvkiadóknak és könyvkereskedőknek is, mert míg a segítőkönyvtárból átlag 4-5 év alatt kiselejteződik a könyv, kézalatti forgalomban kétszerannyi ideig is forog, amíg salátává nem válik. A legtöbb új könyvet a multban is a segítőegyesületek vásárolták. Mindenkinek érdeke tehát, hogy a könyvhasználati díjat minél előbb visszaállítsák.

Sok iskolában a könyvsegélyen kívül tanszer- és írószersegélyben is részesíti a segítő egyesület a tanulókat. Sőt van, ahol végső szükség esetén a tandíjhátralékot is előlegezik egyes tanulók részére.[8]

Egyéb *pénzsegélyek* is vannak. Az arra érdemes, szegénysorsú tanulóknak a kirándulási alapból tanulmányi kirándulásokra segítséget adhat az iskola.

Különösen nagy tere van a segítésnek az *egészségügy és diáknyaraltatás* terén. Erről azonban más alkalommal külön számolunk be.

Igen nagy gondot okoz az iskolának a tanulók egy részének ruhával, fehérneművel és cipővel való ellátása. Nem egyszer latba kell vetnie a maga összeköttetéseit és a társadalom áldozatkészségét igénybe kell vennie. Baján pl. a fenntartó város minden évben ruhasegélyben részesíti az iskola szegény tanulóit.[9] Egy fővárosi iskola az előadások jövedelméből és egy magát megnevezni nam engedő, melegszívű mágnás öt éve megismétlődő 100 pengős adományából 51 tanulónak adott

[1] VKM. 884-05- 168/1929. (H. K. 1929. 16. sz.) [2] VKM. 884-05-180/1929. (H. K. 1929. 2[illegible]. sz.) [3] Eger 21. [4] Tótkomlós 11. [5] Baja 1937/28.19. [6] Miskolc I. 17. [7] Zalaegerszeg 9. [8] Gyula. [9] Baja 1757/38. 19.

új cipőt. A cipők elkészítésével a munkanélküli cipészszülők jutottak egy kis keresethez.[1]

A diákfelruházás terén a fővárosi iskolák vannak a legjobb helyzetben. Ott ugyanis a rászoruló tanulók ruha- és fehérneműsegélyéről, cipőjavíttatásáról, sőt még a lúdtalpbetétekről is a székesfővárosi IX. (közjótékonysági és szociálpolitikai) ügyosztály gondoskodik az iskolanővéri intézmény útján.[2] E mellett a fővárosi polgári iskolák növendékei a Horthy-akció ruhasegélyében is részesülhetnek.

Ugyanez az ügyosztály gondoskodik a szegénysorsú tanulók étkeztetéséről is. Ingyen tejreggelit és ebédet ad az arra szorulóknak, másokat 24 f-es olcsó ebédhez juttat.[3] Sőt egyes fővárosi iskolákban még a tanulók nyári nagyszüneti ingyenebédjéről is történik gondoskodás.[4] Ezzel szemben a vidéki iskolák legjobb esetben a helyi jótékony egyesületek ebédeltetési mozgalmára támaszkodhatnak. Itt-ott ma is feltűnik a régi diákélet egy igen hasznos intézménye, a *sorkoszt* Egyik iskolánkban például egy arra érdemes IV. oszt. tanulónak adott egész éven át sorkosztot hét család.[5]

Alig van iskola, melynek *vidékről vonattal bejáró tanulói* ne lennének. Ezeknek vonata nem egy helyen jóval a tanítás kezdete előtt érkezik és visszafelé sokszor órákkal a tanítás befejezése után indul. A tanítás és vonatjáratok közti időben márcsak egészségi és fegyelmi szempontból sem lehetnek a tanulók az utcán. Ezt az időt általában az iskola valamelyik helyiségében valamilyen felügyelet alatt töltik el a vidéki tanulók.[6] Az ott tartózkodás természetesen díjtalan, amit egyikmásik Értesítő hangsúlyoz is.[7] A sokszor többórás időt tanulással, feladatok végzésével töltik a tanulók.[8] Helyiségük itt-ott valóságos napközi otthonná fejlődött ki.[9] Akad hely, ahol ilyen napközi otthon vkm-i engedéllyel működik.[10]

De baj van a helyben lakók délutánjaival is. Mint ismeretes, a polgári fiúiskola növendékeinek a mult évig igen nagy délutáni elfoglaltsága volt. Csaknem minden délután az iskolában kellett lenniök. Az oda- és visszamenés, a délutáni óra lefoglalta az egész délutánjukat. Ez tanulmányi és nevelési szempontból egyaránt hátrányos volt. Ezért a VKM. a délutáni elfoglaltságot megszüntette. Az eredmény azonban nem tulságosan megnyugtató. A fővárosban és vidéken ugyanis a tanulók jórésze szabad idejét kellő felügyelet hiánya vagy a szülők gyengesége folytán házon kívül tölti. Budapesten nem tulzó számítás szerint a tanulók 25 %-a tölti szülői felügyelet nélkül iskolán kívüli idejét.[11] Az egyik fővárosi iskolában „a megvizsgált 550 tanuló 12.5 %-a egész nap szülői felügyelet nélkül van, csak 5.5 %-a részesül rendszeres ellenőrzésben és támogatásban."[12]

E miatt a gondokkal küzdő, elfoglalt szülőket alig lehet okolni. Ők maguk is tehetetlenül állnak ezzel az állapottal szemben. Ámde még ahol meg is volna a kellő szülői felügyelet, ott sincs mindig lehetőség

[1] Budapest, VII. Hernád-u. 9. [2] Pl Bp. V. Pannonia-u. 12; VII. Kertész-u. 9; Medve-u. 12. [3] Pl. I. Attila-u. 11. [4] Pl. I. Nagymajor-u. 11. [5] Gyöngyös 13. [6] Orosháza 9; Debrecen ref. 19; Kaposvár 5. [7] Szigetvár 19. [8] Szegszárd 10. [9] Hajduhadház 11. [10] Barcs 9. [11] Bp. Polg Isk. III. 72. [12] Bp. XI. Váli-u.-8.

a nyugodt tanulásra. A tanulók nagy része ugyanis egyszobás vagy szobakonyhás lakásban élt. Az egyik fővárosi iskola tanulóinak pl. 69·7 %-a lakik ilyen lakásban.[1]

Érdekes számítást végzett egy vidéki iskola. Azoknak a tanulóknak, akik külön szobában tanulhattak, 93 %-a felelt meg, a többieknek csak 44 %-a. Az első csoporban 7 % volt elégséges, elégtelen pedig senki, a második csoportban ellenben 40 % volt elégséges, és 10 % elégtelen.[2] Ha még leszámítjuk azt is, hogy az első csoport bizonyára nemcsak a tanulószoba, de egyéb tekintetben is jobb helyzetben volt a másodiknál, még így is figyelemre méltó adatok.

A felügyelet nélküli és a tanulásban gátolt tanulók délutáni foglalkoztatásának kérdését az iskolának kell megoldania. 1—2 tanterem fűtése és világítása nem jelent az iskolára elviselhetetlen terheket. A felügyelet kérdése is megoldható valahogy.[3] Valószínű, hogy a közeli, vagy távolabbi jövőben ezt a munkát külön felügyelő fogja végezni. Néhány iskola *délutáni foglalkoztató órák* bevezetését kérelmezte.[4] Arany Sándor, a Homok-utcai iskola diákszociográfiájának írója is azt írja, hogy „a megszüntetett délutáni napközi otthonokat haladéktalanul vissza kellene állítani, mert a tanulók 66 %-ának nincs meg otthonában a nyugodt, zavartalan tanulás lehetősége".[5]

Némileg hasonló intézmény az *iskolai olvasókör* (klub), de minthogy ez nem jóléti célt szolgál, más alkalommal foglalkozunk majd vele.

Végül még egy nagyjelentőségű, diáksegítő intézményről, a *diákelhelyező mozgalomról* kell megemlékeznünk. Jelenleg tudomásunk szerint két fővárosi iskolában működik. Az V. kerületi Pannónia-utcai iskolában Mohácsy István tanár létesítette még 1933-ban. Célja az iskola végzett növendékeinek ipari és kereskedő pályákon való kedvező elhelyezése. Az 1936/37. tanév végén 25 tanuló kért az iskolától elhelyezést. Az akció vezetője minden tanuló érdekében 10—12 körlevelet küldött szét az illető foglalkozáságban leginkább számbavehető cégek között. A körlevelekre június 9-ig 47 igénylés érkezett. Általában minden évben több hely áll rendelkezésre, mint ahány növendék elhelyezést kért.[6]

A VII. kerületi Rottenbiller-utcai polgári iskolában is gondoskodtak a végzett növendékek elhelyezéséről. Az iskola által ajánlott tanulókat a legjobb ipari és kereskedelmi vállalatok alkalmazták.[7]

Az iskola összeköttetése megnyitja a tanulók részére a nehezen nyíló ajtókat is. Ajánlása viszont biztosíték a cégek részére. Éppen azért már csak a jövő érdekében is csak megbízható, derék fiúkat szabad ajánlani. Kívánatos, hogy minden iskola erejéhez és a szükséghez mérten támogassa végzett növendékeit elhelyezkedésükben.

II. A tanuló a szociális munka alanya.

Az eddig ismertetett szociális munkának tárgya volt a tanuló. Sok vesződséggel járó munka, melyért köszönet és hála alig illeti a tanárt.

[1] Bp. Homok-u. L. Isk Eg. V. 148. [2] Nagyatádi 7. [3] Uo. 7—8. [4] Bp. Polg. Isk. III. 72. [5] Isk.Eg. V. 148. A régi napközi otthonokról vö. Közl. 36. 6—10. [6] Bp. Pannónia-u. 5—6 és 16. Bp. Polg. Isk. I. 438—441. [7] VII. Rottenbiller-u. Ért.

Még jó, ha részrehajlással és igazságtalansággal nem vádolják munkájáért.

Nevelési szempontból nagy hibája az iskolai segítőmunkának, hogy minden ellenszolgáltatás nélkül nyujt segítséget. Ez sok tanulót önzővé, kapzsivá és követelőzővé tesz. Nem ritka eset, amikor az elvakult szülők jogaikra hivatkoznak, a nekik juttatott segítséget keveslik, a másnak juttatottat sokalják és feljelentéssel fenyegetőznek.

Nevelési szempontból annál értékesebb eredménnyel kecsegtet az iskolai szociális munka másik oldala, az, amelyiknek alanya a tanuló. Az iskola pedagógiai munkája csak akkor lesz teljes, ha a tanuló lelkében a szociális közösség, az egy sorsközösségbe való tartozás érzését ápolja és a közösség gyengébb tagjain segíteni akarást erősíti.[1]

A segítésre az iskolában elsősorban az osztályban kínálkozik alkalom. Az osztály egy nagy család, melynek tagjait testvéri szeretetnek kell összefűznie. Az erősebbnek, módosabbnak, jobb tanulónak segítenie kell a nálánál gyengébbet, nem parancsszóra, hanem önként, örömest. Nem nagy dolgokról van itt szó. Ha valakinek nincs tintája, tolla, ceruzája: legyen, aki kérés nélkül adjon. Ha valaki a tanulásban minden igyekezete mellett lemarad; nehezen ért meg valamit, házifeladatait nem tudja megoldani: legyen, aki ellenszolgáltatás nélkül segítsen rajta. Ha valaki ügyetlenségből vagy szelességből betör egy ablakot: az osztály önként adja össze a filléreket.

Tanulmányi kirándulásra indul a szomszéd községbe az egyik osztály. Négy fiú az útiköltséget nem tudja előteremteni. Az osztály összeadja. A tanárnak nem is szólnak róla, csak kerülő úton szerez róla tudomást. A fiúk már érzik, hogy a jótett igazi jutalma: az adás öröme, a segítni tudás jóleső érzése, nem pedig a kapott köszönet vagy dícséret.[2] Egy másik iskolában két fiú nem mehetne az osztályból tanulmányi utazásra. Osztálytársai takarékbetétük kamataiból váltanak nekik jegyet.[3]

Két tanulót nagy tandíjhátraléka miatt törölni kellene a tanulók sorából. Osztálytársai meghányják-vetik a dolgot és összehordják a tandíjrészleteket.[4] A nyári táborba néhány cserkész nem mehetne el. A csapat ünnepélyt rendez és annak jövedelmét erre a célra fordítja. Itt-ott minden év végén tombolajátékkal szereznek számukra pénzt.[5]

Szomorú látvány, ha a tízpercekben a jobbmódú tanulók péksüteményt, hazulról hozott *ozsonnát* eszegetnek, a szegényebbek meg csak sóhajtozva nézik. A tízóraizók rendesen többet hoznak, mint amennyit el tudnak fogyasztani. Sok iskolában arra szoktatják a fiúkat, hogy ozsonnájukat a szegényebbekkel osszák meg. (Természetesen csak testvéries megosztásról lehet szó, nem pedig a felesleges maradék kegyes odaajándékozásáról.) Az egyik fővárosi iskolában a tanulók 15 %-a egyáltalán nem visz semmiféle ozsonnát az iskolába. Az egyik osztályfő megkérte a tehetősebb szülőket, hogy mindennap más-más anya küldjön fiával egy-egy szegénysorsú tanuló számára ozsonnát.[6]

[1] Kanizsa 33. [2] Gyula. [3] Nagykanizsa 1937/38. 30. [4] Kiskőrös 12. [5] Nagykanizsa 27. [6] Bp. Homok-u. Vö. Isk. Eg. V. 149.

Van olyan iskola, ahol egy-egy nagyon szegénysorsú fiút társai hetenként *sorebéden* látnak vendégül. Egy iskolában egy gyenge elsősztályost az I. és II. osztály tanulói egy féléven át felváltva hívtak meg ebédre.[1]

Egy-egy előre nem látott esetben, amikor a *vidékiek* nem tudnak hazautazni és ebéd nélkül maradnának egész délután, a jó barátok készséggel meghívják magukhoz és megosztják velük ebédüket.[2]

Megesik, hogy a *vidékiek* valami ok miatt az esti vonatról is lekésnek, vagy tanulmányi utazásról éjjel érkeznek haza és reggelig nincs vonatuk tovább: ilyenkor ismét a baráti együttérzésnek és segíteniakarásnak kell megnyilvánulnia. Az az öröm, amikor egy fiúért több vendéglátó is jelentkezik. Ő maga választhat a helyek között és nem érezheti, hogy szánalomból adnak neki éjjeli szállást.[3] Egy helyen főleg a téli hónapokban az egyes szomszédos községekkel igen rossz a vasuti közlekedés. Az ott lakó tanulótársaknak több helybeli növendék készséggel ajánlott fel éjjeli szállást.[4]

A tanulótársak megsegítésére és egymás megajándékozására legkínálkozóbb alkalom a *karácsonyest*. Ujabban mind több iskolában használják ki a szeretet bensőséges ünnepének nagy nevelő lehetőségeit. Van, ahol mindössze csak az a cél, hogy a tanulósereg mint egy nagy család együtt örvendezzen. Budafokon pl. bensőségesen meleg ünnepség volt a házi karácsonyfagyujtás.[5] Egerben a cserkészcsapat felujította a betlehemes pásztorjátékot. Hangulatos műsorral és vidám tombolázással ünnepelték meg a karácsonyestét.[6] Általában több értesítőben olvasunk a cserkészcsapatok karácsonyfa-ünnepélyeiről.[7] Az egyik fővárosi iskolában családias karácsonyfa-ünnepélyen a jobbmódú tanulók apróbb ajándékokkal kedveskedtek tanulótársaiknak.[8] Gyulán műsoros karácsonyfaünnepély után a tanulók együtt teáztak és megvendégelték egymást. Több helyen az ifjúsági egyesületek gondoskodnak a szegénysorsú tanulók *karácsonyi megajándékozásáról*. Igy egy helyen a karácsonyfaünnepélyen az iskola ifjúsági vöröskereszt-csoportja osztott ki ruhaneműt, könyvet és játékot.[9] Másutt a cserkészcsapat a vöröskereszt-csoporttal karöltve állított fel karácsonyfát, amelyről 16 szegény polgárista kapott szeretetcsomagot[10] Ismét máshol a cserkészek látták el 12 tanulótársukat karácsonyra kabáttal, mellénnyel és harisnyával.[11] Kőszegen a segítőegyesület rendezte a karácsonyi ünnepélyt és azon a szorgalmas és jóviseletű szegény tanulóknak irószereket és egyéb tanszereket ajándékozott.[12] Nagykanizsán a vöröskereszt-csoport a karácsonyi műsoros előadás jövedelméből egy tanulónak egy pár cipőt vett.[13] Másutt a cserkészcsapat fordította a karácsonyi műsoros ünnepély tiszta jövedelmét cipővásárlásra és a szegénysorsú tanulók cipőjének kijavittatására.[14] Gyulán az önképzőkör szerzett egyik szorgalmas tagjának karácsonyra egy pár cipőt.

---

[1] Mezőberény 19. [2-3] Gyula, [4] Hatvan 16. [5] Budafok 7. [6] Eger 1337/38. 21. [7] Pl. Szombathely 18. [8] Bp. IX., Knezich-u. 5. [9] Bp. V., Nagymező-u. 12. [10] Körmend 14. [11] Nagykanizsa, 1937/38. 30. [12] Kőszeg 22. [13] Nagykanizsa 28. [14] Szeged II. 18.

Az így nevelt tanuló megszokja, hogy nyitott szemmel, érző szívvel járjon. Az ilyen tanuló észreveszi maga körül a nálánál szegényebbeket és a segítségre szorulókat. Ez a megismerés önkéntelenül kiváltja a lelkéből a segítés vágyát. Természetesen elsősorban *gyermektársain* akar segíteni. Erre országszerte szebbnél-szebb példákat látunk. Az egyik helyen a tél beálltával szerető igyekezettel hordták össze használt, kinőtt ruhadarabjaikat a Szociális Missziótársulat inséges gyermekei számára. A maguk is szegény polgáristák a még szegényebb gyermekek részére 91 ruhadarabot gyüjtöttek össze.[1] Ugyanabban az iskolában a vöröskereszt-csoport Amerikából szeretetcsomagot kapott. A bennelevő játékokat cukorcsomagokkal egészítették ki és kiosztották a napközi otthon gyermekei közt.[2] Győrött a városi gyermeknapon az utcai gyüjtésben a cserkészcsapat is segédkezett.[3]

Ez a tevékenység is a legtöbb helyen a *karácsonyi ünnekre* állandósult. Az egyik fővárosi iskola önképzőköre karácsonyfaünnepélyt rendezett. A feldíszített karácsonyfát a Stefánia-gyermekkórháznak küldték.[4] Csornán már évek óta jóval karácsony előtt fa-, cukor-, ruha-, liszt és tanszernapokat rendez a vöröskereszt-csoport. Ezeken az 1936/37. tanévben 108 kg. élelmiszer, 218 db. tanszer, 77 db. ruhanemű, sok játék és tüzelő gyűlt össze. A gyüjtés eredményét a börzöncei elemi iskolának küldték.[5] Ugyanabban a tanévben Pesterzsébeten az ifj. vöröskereszt-csoport karácsonykor 46 szegénygyermeknek adott 15—20 kg-os szeretetcsomagot, 6-nak félmázsa tüzelőt, 3-nak pénzsegélyt, 10-nek írószert.[6] Sarkadon a vöröskereszt-csoport karácsonyfaünnepén 30 szegény elemista kapott egy-egy ajándékcsomagot (melegruhát, élelmiszert, írószert).[7] A szigetvári vöröskereszt-csoport száz játékot készített és a menhelyi gyermekeknek adta karácsonyi ajándékul.[8] Kalocsán évek óta a Stefánia-gyermekvédő egyesületnek, a kórházi gyermekbetegeknek és valamelyik elemi iskolának ajándékozzák a kézimunkaórákon készített játékokat.[9]

A szociális nevelés rátereli a tanulók figyelmét *a helybeli szegényekre* is. Igen helyes gondolat az osztályfői órán a helybeli szegénygondozás állását ismertetni. Szombathelyen a III. és IV. osztály tanulói meglátogatták az elaggottak mintaszerűen berendezett otthonát és a látottakról beszámolót írtak.[10]

Ha már az illető községben van szegényház vagy szegénygondozással foglalkozó jótékonysági egyesület, leghelyesebb, ha az iskola annak munkáját támogatja. Így Baján az iskola gazdasági kertjének összes terményeit a szeretetháznak adták.[11] A szigetvári polgáristák „csak egy darab fát" — mozgalma öt mázsa fát juttatott a szegényház lakóinak.[12] Nagykanizsán a tanulók 102 db. ruhaneműt gyüjtöttek a Szociális Misszió-Társulat részére.[13] Salgótarjánban a városi karácsonyi szegényakcióra gyüjtöttek használt ruhaneműeket a tanulók.[14] Ugyancsak

---

[1] Nagykanizsa 33. [2] U. o. 1937/38. 30. [3] Győr II. 20. [4] Mester-u. 87. [5] Csorna 14. [6] Pesterzsébet 11. [7] Sarkad 9. [8] Szigetvár 16. [9] Kalocsa 11; U. o. 1937/38. 11. [10] Ért. 11. [11] Baja 1937/38. 10. [12] Ért. 16. [13] Nagykanizsa 1937/38. 29. [14] Ért. 18.

karácsonykor Debrecenben 17 családnak adtak szeretetcsomagot a tanulók.[1]

Legtöbb helyen a jótékonyság intézését az iskola valamelyik ifjúsági egyesülete veszi kezébe. Így a debreceni református polgári iskolában ezt a munkát az u. n. *ifjúsági gyülekezet* végzi.[2]

A *cserkészcsapat* mindenütt résztvesz a szegények részére való gyüjtésben.[3] Sok helyen a jótett-hetet fordítják erre.[4] Több csapat karácsonykor karácsonyfát, ajándékokat, szeretetcsomagokat visz a többgyermekes családoknak.[5] Körmenden a csapat a város 40 szegény családja részére vitt egy-egy kosár élelmiszert és ruhaneműt.[6] Egyes cserkészcsapatok műsoros ünnepélyeket, Mikulás,- karácsony- vagy Szilveszter estet rendeznek a helybeli szegények javára.[7]

Ahol *ifjúsági vöröskereszt-csoport* működik, különösen a fiú- és leányiskolában, ez végzi a szociális munkát. Abonyban a csoport 112 P 60 f pénzsegélyt, 80 szeretetcsomagot, 94 drb. ruhaneműt, 4 ½ q élelmiszert, 9 ½ q tüzelőt osztott ki.[8] A szolnoki csoport egy szegény családot egy hónapon át élelemmel és tüzelővel látott el.[9] A sarkadi csoport egy szegény családnak félmázsa aprított fát juttatott.[10] A székesfehérvári csoport a munkaórákon készített játékokat többgyermekes szegény családoknak osztotta ki.[11] Szigetváron a munkaórán készült tárgyakkal és egyéb ajándékba kapott holmival tárgysorsjátékot rendeztek. A bevételből ruhaneműt és élelmiszert vásároltak. Az ezekből összeállított szeretetcsomagokat karácsonykor osztották ki.[12]

Éppen csak megemlítjük a többfelé folytatott *bélyeg- és hulladék*-gyüjtést, melynek bevételét szintén a szegények felsegítésére fordították. Így pl. Szombathelyen 40.000 darab bélyeget és 7 kg. sztaniolt gyüjtöttek össze.[13]

Ime a polgári fiúiskolák emberbarát tevékenységének felemelő képe, apró, önmagukban talán jelentéktelennek látszó mozaikkövekből összerakva. Valóságos hősköltemény. A gyengébbeken és elesetteken segíteni akarás ott él a fiúk lelkében. Filléreikkel, fáradozásukkal, lelkesedésükkel, ahol csak tudnak, segítenek, ők, akik pedig maguk is nagyobbára szerény sorsban élnek.

Sajnos a *gyüjtési tilalom* zátonyán sok jószándék hajója megfeneklik. Ennek felismerése szinte elégikus hangon csendül fel az egyik iskola értesítőjében: „Jótékonyságot tanulóink nem gyakorolhattak, mert gyüjteni és adakozni nem lehet. Sajnáltuk, amikor zárt ajtókra találtak a vakok, a nyomorékok, a rokkantak. De még inkább sajnálni kell, hogy az iskola nem vehet részt az önzetlen áldozatkészség kinevelésében. Félni kell, hogy a jövő nemzedék életszemléletéből hiányozni fog az áldozatkész önzetlenség és úrrá lesz az anyagias önzés."[14]

Vajjon a gyüjtési tilalom, mely a szülők anyagi érdekeinek megvédését hangoztatja, le tudja-e szerelni a gyermek lelkében élő segíteni akarást?

---

[1] Debrecen r. kat. 19. [2] Ért. 25. [3] Baja r. kat. 24; Gyöngyös 11; Győr 13; Gyula; Hatvan 8; Kalocsa 8; Mezőberény 14; Püspökladány 13; Szombathely 18. [4] Hódmezővásárhely 19. [5] Gyula; Miskolc I. 12; Nagykanizsa 27. [6] Ért. 18. [7] Hatvan 8. [8] Ért. 15. [9] Ert. 17. [10] Ért. 9. [11] Ért. 15. [12] Szigetvár 16. [13] Ért. 9. [14] Eger 21.

Vajjon meg lehet-e akadályozni, hogy a négy éven át testvéri szeretetben egymás mellett élő tanulók egymást segítsék?

Vajjon vissza lehet-e tartani a tanulókat, hogy a községi szegénygondozásban segédkezzenek?

Vajjon meg lehetne-e akadályozni a cserkészfiúkat, hogy a tábortüzük közelében levő faluban lángba boruló házakhoz ne rohanjanak vödreikkel, mentőládáikkal és kemény, férfias küzdelemmel elnyomják a pusztító tűzvészt?[1]

Vajjon el lehet-e venni a gyermekektől azt az örömet, hogy a messze külföldön lakó magyar fiúknak százszámra küldjenek könyveket és csillogó szemekkel olvashassák az arra kapott megható leveleket?[2]

Vajjon meg lehet-e fogni azokat a diákkezeket, melyek zászlókat küldenek a Felszabadult Felvidéknek, kenyeret, ruhaneműt és játékokat csomagolnak ládaszámra a felvidéki falvak kis magyarjainak.[3]

Lehetetlen! Egy célért együtt menetelő nép ereje éppen abban van, hogy nemcsak a léptek koppannak egyszerre, de egy ütemre dobban a szíve is nagynak és kicsinek. A közösség minden tagja együtt érez és ha szükség van rá, segít a közösség gyengébb tagjain, önzetlenül, önként, örömmel. Az új nemzedéknek ezt a szellemet kell már az iskolában magába szívnia, erejéhez mérten gyakorolnia és az életbe magával vinnie. A polgári iskola e tekintetben jó úton halad.

Implom József.

IRODALOM.

Dr. R. Stránsky: *The educational und cultural system of the Czechoslovak Republic.* Kiadó: Vladimir Zikes, Praha.

Az azóta összeomlott Csehszlovák Köztársaság alapításának 20. évfordulójára készült ez a munka, a 10 évvel ezelőtt kiadott díszes művek szintén pompás kiállítású folytatásául. A bevezetésben rövid áttekintést nyujt az író Csehország szellemi fejlődéséről a keresztyénség felvételétől a háborúig; megemlíti a kultúra és oktatásügy szempontjából jelentős fordulópontokat.

A következő fejezetben leírja Csehszlovákia területét és népességét. (Provinciák, a lakosság száma, nemzetiség- és foglalkozás szerinti megoszlása; analfabéta- és születési arányszámok, vallásfelekezetek.) Kiragadhatunk ebből egy érdekes statisztikai adatot: 1935-ben Csehszlovákiában minden 1000 emberre 14 német, 17.6 csehszlovák, 18.9 zsidó, 21.6 lengyel, 22.7 magyar, 35.9 ruszin születés esett. Tehát a születési arányszám legkisebb a németeknél, legnagyobb a ruszinoknál volt. Részletesen tárgyalja még az államhatalom képviselőit, ezeknek hatáskörét s a polgárok és kisebbségek jogait. Csak ezután tér rá a munka igazi tárgyának, a közoktatásügynek ismertetésére. Külön fejezeteket szentel 1.) az elemi, 2.) a középfokú és 3.) a szakoktatásnak; 4.) a főiskoláknak (egyetemeknek); tudományos- és kutató intézeteknek, 5.) a művészeti iskoláknak; 6.) a diákjóléti intézményeknek s végül 7.) a felnőttek nevelését szolgáló tanfolyamoknak (nálunk Szabad Egyetem.)

[1] Cinkota 10. [2] Bp. XI. Váli-u. 7. [3] Gyula.

Az első öt pontban módszere a következő: a) Rövid történeti áttekintés alapján leírja az egyes iskolatípusok keletkezését, megemlítve azokat a mozgalmakat és irányzatokat, amelyek kedveztek vagy ártottak kialakulásuknak. Megemlékezik a legfontosabb iskolaszékhelyekről. Bemutatja az iskolák számának növekedését Szlovákiában és Ruszinszkóban a háborútól máig. b) A történeti áttekintést követi az illető iskolafajta mai állapotának ismertetése. Iskolarendszerük legközelebb áll a németekéhez, mivel természetesen tőlük vették a mintát. Nem lehet figyelmen kívül hagynunk néhány érdekes eltérést a mi rendszerünktől.

A kezdő oktatás terén az óvodákat nem említve, vannak elemi iskoláik és felső elemi iskoláik. A nálunk fennálló polgári iskolát náluk a nyolc évfolyamból álló elemi iskola helyettesíti. Ennek 6—7—8. osztálya a felső fok. Nyolc évi kötelező iskolalátogatás van náluk s erre büszkék, mert szerintük ez és a tanulók anyanyelvén történő oktatás biztosítja a nevelés egységesítését (s éppen ez a kormány fő törekvése). A tantárgyak nagyjából megfelelnek a mi elemi és polgári iskoláinkban szokásos tantárgyaknak. Újabban az elemitől kezdve a főiskoláig minden iskolatípusban tartanak a testneveléssel kapcsolatos katonai előkészítőket. Az óvónők, tanítók és tanítónők képzése náluk is tanító- és óvónőképző intézetekben történik. Érdemes megemlíteni, hogy a magyar kisebbségnek felső elemi iskolája az egésznek 10.7 %-a volt (1936-ban), holott arányszáma szerint 17.58 % illetné meg; ezt Stránsky maga beismeri. Elemi iskolájuk 17.6 % volt.

Itt büszkélkedik az író azzal is, hogy a tanítókat mindig a nemzetiségüknek megfelelő tanítóképzőkben neveltetik s így a tanító-állomány rendszerint azonos nemzetiségű a tanulókkal. Ez föltétlenül igaz a német kisebbségre nézve, akiket a könyv írója szerint a csehek támasztottak fel nemzetiségileg s akiknek 1938-ban 169 elemijük, 21 felső elemijük volt. Azt nem tünteti fel, hogy á magyar kisebbségnek hány tanítóképzője volt, csak annyit mond, hogy a köztársaság 429 középiskolájából 68 tanítóképző. Az összes kisebbségi magyar középiskolák száma pedig 12. Középiskolai rendszerükben a következő típusok vannak: a) Klasszikus gimnázium (megfelel kb. a mi humán-gimnáziumunknak.) Itt a harmadik osztálytól latint, az ötödiktől görögöt tanítanak. b) Reálgimnázium. Ötödikben francia, harmadikban latin, a nyolcadik osztályban pedig vagy második élő nyelv, vagy ábrázoló mértan. c) Reformreálgimnázium. A harmadikban a franciát, ötödikben a latint kezdik. d) Felső technikai iskola. Itt a harmadikban franciát, ötödikben ábrázoló mértant tanítanak.(megfelel a reáliskolának.) e) Óvónőképzők, szaktanító- és tanítóképzők.

Az érettségi rendszerben érdekes az, hogy a tantárgyakat 4 csoportba osztják s ebből a négy csoportból választott négy tárgyból kell felelnie a vizsgázónak.

Az elemit kivéve majdnem minden iskolatípusba külön felvételi vizsga alapján történik a felvétel; nem elegendő a szükséges alapképzettségről szóló bizonyítvány.

Szakiskolai rendszerük gyors és nagy fejlődést mutat. Talán ez készült a legnagyobb gonddal és a legtöbb ágazattal. Ipariskoláik, ipari továbbképző iskoláik s kisebb, 2—3 évfolyamú szakiskoláik talán minden elképzelhető iparág művelői számára nyujtanak megfelelő szakkiképzést.

Kereskedelmi iskoláikban érettségi nincs, csak végbizonyítvány. Kereskedelmi akadémiáik négy évfolyamúak (ez nálunk: felső kereskedelmi iskola). Vannak egyéves kereskedelmi tanfolyamok is, középiskolát végzettek számára.

Női szakiskoláik háztartási és gazdasági ismeretekre oktatnak.

Egyetemi rendszerük teljesen hasonló a miénkhez. Tudomány- és műegyetemeken kívül van bányászati, állatorvostani, földművelési főiskolájuk. Figyelemre méltó,

hogy csak csehszlovák és német egyetemük és főiskolájuk van.

Megemlítve még a Képzőművészeti Akadémiát és Konzervatóriumot, rátérhetünk végre azokra a fejezetekre, amelyek minden egyes iskolatípus ismertetése után c) „Az új iskolapolitika" címmel szerepelnek. Ránknézve ezek a legtanulságosabbak. Elmondja ezekben, hogy milyen célt tűzött ki magának az új iskolapolitika Csehszlovákiában. Ez a cél az oktatás egységesítése, népszerűsítése és javítása, az iskolahálózat kiterjesztése, új iskolaépületek emelése és régiek jókarbantartása. Mindezeknek elérésében — írja Stránsky — a legnagyobbfokú türelem vezeti őket. Ez bizonyítja az is, hogy egész iskolarendszerük az anyanyelvű oktatásra van alapítva. Ha a teljes egyenlőséget a kisebbségi aranyszámoknak megfelelően nem tudták elérni, annak oka az, hogy Ruszinszkóban és Szlovákiában rendkívüli mulasztásokat és hiányokat kellett a kormánynak jóvátennie és pótolnia az utóbbi 20 esztendőben. Most jönnek azután a beszélő számok. Feltüntetik ezek, hogy a háború előtti Ruszinszkóban és Szlovákiában hány magyar, ruszin és szlovák iskola volt s hány van ma, a csehszlovák kormánynak dicsőítve emlegetett húsz évi bőkezűsége, rendkívüli anyagi áldozatai után. Felsorolja a milliárdokat, amelyeket az állam az iskolákra költött.

A mulasztások között megállapítja azt, hogy Szlovákiában és Ruszinszkóban a háború előtt egyetlen szlovák, vagy ruszin középiskola sem volt, a könyv irásakor pedig 11 ruszin, 12 magyar, 3 lengyel, 1 angol, 1 francia, 90 német és 312 csehszlovák középiskola volt Csehszlovákiában. Ugyanilyen nagy hiányok voltak az elemi, szak- és főiskolai oktatás terén is, „mert az előbbi magyar kormánynak legutolsó törekvése sem volt az, hogy a szlovákok gyermekeinek felsőbb iskoláztatására alkalmat adjon." Ez a vád azonban rájuk fordul vissza, amidőn leszűri az új egyetemi iskolapolitika végső eredményét: 3 cseh, 1 német egyetem; 3 csehszlovák, 2 német műegyetem. Ez tehát igaz, hogy jobban kedvez a német, mint a csehszlovák oktatásügynek, viszont egyáltalán nem kedvez a magyar, vagy ruszin kisebbség oktatásügyének. Végső eredményképpen mindenütt megállapítja tehát azt, ami úgy látszik, az egész munka megírására indította, hogy t. i. a magyarok által elhanyagolt német, ruszin és szlovák kisebbséget ők ébresztették nemzeti öntudatra. A könyv végén szebbnél-szebb képek tanuskodnak az iskoláknak valóban szemkápráztatóan új, modern felszereléséről.

Ebből a rövid kis ismertetésből is láthatjuk a következőket: ez a munka érdekes és alapos tájékoztatást nyujt ugyan a csehszlovák köztársaság közoktatásügyéről, mégsem a tudomány, hanem a propaganda céljait szolgálja. El kell ismernünk, hogy ügyes propaganda, de éppen ezért veszedelmes is. Mi, magyarok, akik saját magunkat keressük benne, úgy járunk vele, mint az, aki torzító tükörbe néz: saját képmását látja, csak éppen egy kicsit eltorzítva. Viszont a külföld, Európa — mert hiszen annak szól a könyv — nem veszi észre a torzítást, mert nem úgy néz bele, mint a tükörbe: nem magát keresi benne. Azok mögött a beszélő számok mögött nem veszi észre az elhallgatott igazságot.

Koszorus Sára.

Takaróné dr. Gáll Beatrix: Gazdaságetika. *Budapest, 1938. 207 oldal. Ára 5.— P.*

A Közgazdasági Könyvtár 20. köteteként megjelent munka határozott nyeresége a szakirodalomnak. Nyereség, mert hiányt pótol az eléggé gyér magyar gazdaságbölcseleti irodalomban; mert olyan nézőpontokra és ismeretkörökre mutat rá,

amelyeknek figyelembevétele kedvező kamatozást ígér mind a gyakorlati gazdasági szakember, mind a gazdaságpolitikus részére. De igen sok hasznot ígér a munka elmélyedő olvasása annak is, aki közgazdasági kérdésekkel elméletileg foglalkozik, akár irodalmi úton, akár az iskolai életben, a tanítás és nevelés napi munkája keretében.

* * *

I. Míg az egyes tudományok bölcselete az irodalomban úgy jelenik meg, mint az illető tudományág betetézője, addig a gazdaságbölcselet a nemzetgazdaságtan alapépítményeként szerepel. A gazdaságbölcselet egyik ágaként megjelenő gazdaságetika létjogosultságát az indokolja, hogy a gazdasági élet jelenségei, tényei nemcsak gazdasági, hanem erkölcsi kérdések is. Ezért van szükség gazdaságetikára, amely az anyagnak, a rögnek sokszor alantas és önző világából a jó, az erkölcs eszményének magasabbszintű világába akarja felemelni a gazdálkodó embert, de elsősorban a gazdaságpolitikust. Ebből következik, hogy amint a gazdaságtudomány a gazdaságbölcselet alapján épül, ép úgy a napi gazdaságpolitika csak a gazdaságetika alapján állva végezheti építőmunkáját; onnan veszi eszményeit, célkitűzéseit; ítélkezésének, eljárásának zsinórmértékét. Ezt különben az utóbbi évtizedek szociálpolitikája és törvényhozása is tényszerűen igazolja.

A gazdaságetika helyének a tudományok rendszerében való megállapítása után szerző a gazdaságetika probléma-körét jelöli ki. Az eddigiekből szinte természetesen adódik, hogy a tiszta ökonomiai vizsgálódás nem elégíti ki az erkölcsi alapon élő embert, aki érzi és tudja, hogy a társadalomban való élés minden vonalon kötelezettséget jelent. Ezért az egyéni haszonra törekvés szűkebb köréből ki kell lépni a társadalmi élet teljes megismerésére irányuló, szélesebbkörű és magasabb szinten levő területre, ahol már *értékvizsgálatok* történnek. És valóban: a közgazdaságkutatók egy része „a gazdasági életet nem a maga körülhatárolt területén, hanem az együttes társadalmi és kulturális élet hatásszövedékében vizsgálja." (20. oldal.)

II. Az elméleti alapvetés megadása után szerző a gazdaságetika problémakörét két részben vizsgálja: leíró, vagy oknyomozó szempontból és erkölcsi szempontból. Az elsőnek *létezéstan* (ontologia), a másodiknak *értékelmélet* (axiologia) címet adja. A létezéstan keretében szerző a *gazdasági ethos* kérdésével foglalkozik. Igen rokonszenves az a megállapítás, amely szerint a világtörténelemnek két nagy alakító ereje van: az erkölcs és a gazdaság. E ponton tűnik ki a történelmi materializmus tévedése és csődje. Hiszen nyilvánvaló, hogy „az erkölcsöt is, a gazdaságot is átéljük. Átélés közben a kettőből magunkban egységet alkotunk, s ez az egység a gazdasági ethos."

Igen figyelemreméltó és tanulságos a gazdasági ethos fejlődésére vonatkozó vizsgálódás, amely széles történeti keretbe illeszkedik. A klasszikus (ókori) kultúra nem tudott felemelkedni a gazdasági ethos magaslatára (v. ö. rabszolga rendszer). Ebből szerző azt a tanulságot szűri le, „hogyha a gazdasági ethos nem fejlődik együtt a műveltséggel, akkor maga a kultúra is elsorvad" (48. oldal). Ezzel szemben „a kereszténység adja meg az első lépést ahhoz, hogy a gazdasági cselekvés is megkapja a megillető helyét az emberi törekvések értéksorozatában" („imádkozzál és dolgozzál"). Így válik a kereszténység a gazdasági ethos forrásává és így jutunk el majdan az erkölcsi alapon álló keresztény-szocializmushoz.

De a gazdasági ethos felismerésével találkozunk már a *társadalomjogi iskolánál* és a *cambridgei iskolánál*, ahol a közgazdaságtan Volkswollstandlehre, science of welfare = a közjólét tudománya lett. Az amerikai *behaviorizmus* (egyének és tö-

megek gazdasági magatartásának vizsgálata) pedig eljut odáig, hogy „a gazdasági elméletet *„dolgokról* szóló tan helyett *emberi* magatartásokról szóló tanná alakítja" (62. oldal), ahol tehát a társadalmi és etikai vonatkozások szükségképpen előtérbe kerülnek. „A gazdasági ethos fejlődésének záloga és biztosítéka az igazság és jóság szolgálatában álló kultúra" (65. oldal. A gazdasági ethos sorsa azonban nem választható el az állami léttől és: „így a gazdasági ethos is csak akkor juthat el teljes kibontakozásához, ha az állami létet a legmagasabb erkölcsi eszmék irányítják" (68 oldal).

III. A gazdasági ethos kérdésének megismerése után, az *értékelméleti* (axiologiai) részben mutatja be a szerző gazdaságetikai felfogását, illetőleg rendszerét. Ennek keretében kerül sor az erkölcsi és a gazdasági értékek összehasonlítására. Kifejti a szerző, hogy az általános etikai eszmények és a gazdasági élet eszményei egymással párhuzamosan bontakoznak ki" (80. oldal). Az általános etika fejlődése során mutatkozó eszmények: *hedonizmus*, az *eudaimonizmus*, a *perfekcionizmus*, az *imperativizmus* (Kant) és a *spiritualizmus* felismerhetők a gazdasági élet fejlődéstörténetében is.

Szerző munkájának főrésze arra irányul, hogy genetikai és történeti alapon bemutatja a párhuzamot az általános etikai eszmények fejlődése között. Szerző megállapításai szerint:

1) a hedonizmusnak megfelel a harácsolás vagy a gazdasági hedonizmus;
2) az eudaimonizmusnak a hasznosság vagy utilitárizmus;
3) a perfekcionizmusnak a termelékenység vagy produktivitás;
4) az imperativizmusnak a gazdasági egyensúly vagy aequilibrum oeconimicum;
5) a spiritualizmusnak pedig a nemzeti jólét, salus populi.

A séma rendkívül tetszetős, bár kissé meglep az általános és gazdaságetikai értéksorozatok könnyen odaállított azonossága, amelynek igazolására szolgálnak a későbbi fejtegetések. Ezek alkalmat adnak a gazdasági élet, de egyben az erkölcsi és történeti élet újból és újból való áttekintésére. Ez annál tanulságosabb, mert e rész a szerző széles ismeretkörét és elmélyülő gondolkodását igazolja. A fentebb jelzett sémát megkettőzi az, hogy a szerző a megjelölt gazdasági eszményekkel kapcsolatban a következő kérdéseket veti fel, illetőleg arra válaszol, hogy:

1) Az egyes gazdasági eszményekben mennyiben jut érvényre a gazdasági szempont?
2) „ „ „ hogyan valósul meg az egyéni és közösségi szempont?
3) Milyen világnézetből táplálkoznak az egyes gazdasági eszmények?
4) Milyen gazdasági rend áll az egyes gazdasági eszmények szolgálatában?
5) Mit nyujtanak az egyes gazdasági eszmények a gazdasági életnek, illetőleg melyik a legfőbb gazdasági eszmény, amelyben a maga teljességében megvalósul a gazdasági ethos?

E résznek figyelmes olvasása valóságos tanulmány és élmény, és annyi nevelő értéket foglal magában, amennyi egymagában is érdemessé teszi e könyvet arra, hogy azt a középiskolai nevelő figyelmesen áttanulmányozza. (Ez a meggyőződés indokolja a könyv részletes ismertetését is).

1) A gazdasági *hedonizmus* harácsolást, rablógazdálkodást jelent, amelyben az egyéni szempont elhomályosít minden közösségi szempontot; amely az önzés és a hatalmi világnézet talajából fakad; amelyben az egyesek a maguk gazdagságát a mások szegénysége árán szerzik meg (rabszolgarendszer, hódítások, gyarmati keres-

kedelem, *Trianon!*). Mindezek dacára a harácsolási elvnek fejlődésmegindító szerepe van (ókori keleti fényűzési iparok).

2) Az *utilitárizmus* eszménye a haszonelvűséget állítja a termelés és a gazdasági élet előterébe (csere); de van már szociális iránya is: a nemzeti haszonra való törekvés (merkantilizmus). Világnézete azonban túlzottan egoista, amivel szakadásokat okoz a gazdasági élet felületén és szembeállítja egymással az osztályokat és népeket (gyarmati háborúk),

3) A *termelékenység* elve már nagy fejlődést mutat, de nem fogja át az egész gazdasági eletet. Sőt: egyoldalú törekvésével megbontja a gazdasági élet összhangját akkor, amidőn szembeállítja egymással a termelőket és fogyasztókat (kartell, tröszt). A termelékenység elve az egyéni haszontól elvezet a nemzeti jövedelem fogalmáig, a munka értékeléséig (Smith); elősegíti a liberálista-kapitalista szemlélet és gazdasági rend kialakulását (szabad verseny !). Nagy fejlődés jár a termelékenység elve kibontakozásának nyomában, de nem lehet szemet hunyni az előtt, hogy ez borította fel a termelés és fogyasztás arányát; hogy „a kapitalisztikus burok felpattanása" útján állott elő a szocializmus; és hogy a kapitalizmus egyik fejlődési fokaként jelent meg a világháborúhoz vezető imperializmus. E barátságtalan kép nem javul, ha a kisipar és nagyipar versenyére, az ismert társadalmi eltolódásokra, a tengerbeöntött kávéra vagy akárcsak a búza-bolettára gondolunk.

4. Sokkal vigasztalóbb képet mutat a gazdasági egyensúly eszményének vizsgálata. A gazdasági egyensúly elve magába zárja az egész gazdasági életet: termelés, forgalom és fogyasztás köreit. Érvényesül benne az egyéni és közösségi szempont. Szinte meglepő, hogy a gazdasági egyensúly elve kisebb-nagyobb részben milyen sokféle gazdasági rendben megvalósult: a céhrendszerben ép úgy, mint a mai szövetkezetekben; a szabadkereskedelmi rendszerben (elméletileg !) épp úgy mint a nemzetgazdaság egyensúlyát biztosítani akaró kötött kereskedelmi rendben (egykéz-rendszer, Külkereskedelmi Hivatal, stb.); a korlátozó merkantilizmusban (kereskedelmi mérleg) ép úgy mint a szabadelvű fiziokratizmusban (a gazdasági élet önszabályozása = ordre natural); a nemzetközi szocializmusban (a munka és a termelés összhangja) ép úgy, mint a mai állami tervgazdaság keretében, amelynek egyik főcélkitűzése a gazdasági egyensúly.

És mégis: a gazdasági egyensúly elve és a tökéletes gazdasági élet összefüggésének vizsgálata azt mutatja, hogy a gazdasági egyensúly elvében több a negatív, mint a pozitív elem; hogy inkább védekező, mint építő irányú, legnagyobb fogyatékossága pedig az, „hogy a gazdasági élet eszmei tartalmáról s a gazdasági ethos követelményeiről megfeledkezik. Tehát új eszmék után kell kutatnunk. Olyan után, amely az emberi szemekben többet is lát, mint csupán a gazdasági élet alanyát és tárgyát. (176., 177. oldal.)

5. Szerző ezt az új eszmét a nemzeti jólét = a közjólét elvében találja meg, amelyet a gazdasági élet summum—bonum-jának nevez. Ez a „minden más vezető elv fölé emelkedő gazdasági eszmény" jelöli meg „a jövő kibontakozásának határozott irányát" és ez vezet „a gazdasági és erkölcsi élet megnyugtató összhangjára". (178. oldal.)

Valóban elgondolkoztató, hogy a nyugati demokratikus, a közép-, dél- és keleteurópai diktatórikus rendszerek egyaránt a nemzeti jólét eszményét hordozzák zászlójukon; ezért az eszményért élnek és halnak (Spanyolország, Franciaország, Oroszország.)

A dolog természetéből következik, hogy szerzőnek mélyenszántó és magas-

röptü fejtegetései e fejezetben jutnak csúcspontra. Az ismertetésnek itt az eredeti szövegre való utalásra kell szorítkoznia. De abból mégis ki kell emelni néhány szépen hangzó megállapítást. P.: *„Minden munka lelkiodaadást, bizonyos aszkézist kíván. Tulajdonképen ez a munka értelme. Ez dönti el méltóságát és erkölcsi minőségét is.“* (188. oldal).

Van-e munka, amelyre ez inkább vonatkoztatható, mint a magyar nevelő munkája?

Divatszerűen hangzanék, ha nem a szerzőnek egészen mélyen keresztényi érzéséből fakadna a következő megállapítás: *„A nemzeti jólét eszményében fellépő szolgálat kívánalma egyúttal a keresztény etika alapvető tanítása. Az a gondolat pedig, hogy a közjólét megteremtése érdekében le kell omlania a nagy vagyoni és jövedelmi különbségeknek, a felebaráti érzés és testvériség krisztusi értelmének hirdetése.* (190. oldal).

Épen napjainkban, egy ilyen elvont természetű tudományos munkában, megnyugtatóan hangzik a kereszténységre való ismételt utalás, ami azonban a legtermészetesebbnek és szükségszerűnek látszik ott, ahol egyáltalán etikai kérdésekről van szó. De különösen gazdasági etikáról szólva, hiányolnunk kell azt, hogy szerző nem talált alkalmat a Rerum Novarum és Quadragesimo Anno megemlítésére.

A szerző mintegy végső konkluzióként rámutat arra, hogy a nemzeti jólét eszményének megvalósítása milyen embertípus kialakítását teszi szükségessé. A nemzeti jólét eszménye más embertípust követel, mint minden egyéb gazdasági elgondolás; ... a gazdasági nyárspolgársággal szemben az erős, fegyelmezett, bátor, küzdésre és vállalkozásra kész, nagylelkű és szeretetteli, felsőbbrendű ember kialakítását követeli; ... az anyagias világnézet rideg, számító homo oeconomicusa és a fellegekben járó esznénykeresés talajtalan, vértelen homo sapiense helyett a *„homo socialist“* (207. oldal), *aki erkölcsi fogyatékosság nélkül összeegyezteti a nemzeti jólét emelésére és a saját anyagi boldogulására irányuló törekvéseit.*

Ime az ember, akinek formálásához eszközöket nyujt a gazdaságetika, amely elsősorban arra tanít, hogy nem az ember van a gazdaságért, hanem a gazdaság van az emberért. Ez egyet jelent azzal, hogy az anyagi lét ne rántsa porba az embert, hanem az ember emelje az anyagi létet a szellem és az erkölcs magasabb szintjére.

Az ismertetés során ismételten rámutattunk a munka nevelő értékére. Ez kétszeresen fontos ma, amidőn a középfokú iskolákban a nevelés kérdése ismét előtérbe került. Minden tárgynak megvan a nevelő értéke, így a közgazdaságtannak is, amely új tárgyként vonult be a középiskolákba. Ha ez 40—50 évvel hamarabb megtörténik, akkor ma másképen állanánk.

Az idealizmusra nevelés egész életre szóló jótékony hatását elkönyveljük a középiskola javára. De éppen a mi magyar közviszonyaink között semmisem kívánatosabb, mint az, hogy középosztályunk gyermekei tájékozódást — a gazdaságetikai nézőpontoknak megfelelő tájékozódást szerezzenek a gazdasági élet tényeiről, jelenségeiről, irányairól. Ezt vigyék ki magukkal az életbe és ott érvényesítsék ilyen irányú tudásukat mind a maguk, mind a nemzet anyagi jólétének emelésére úgy, hogy az anyagi lét is az Igaz, a Jó és a Szép eszméjének szolgálatába álljon. Ez nevelési kérdés, amelynek az ilyen könyvék jó szolgálatot tesznek. A keresztényi gondolatnak és érzésnek az a központi szerepe, ami e munka folyamán kitűnik, — csak fokozza a könyv nevelő értékét.

A munka érdemi bírálata gazdasági szakfolyóiratba való. De a hellyel-közzel

megtett észrevételeket legyen szabad kiegészíteni azzal, hogy az elméleti síkon elhelyezkedett munkának az érdemes szerző részéről olyan folytatását várjuk, ahol e tárgykörnek — éppen nevelési szempontból annyira szükséges — gyakorlati feldolgozása is sorra kerül.

* * *

A sok jó gondolatra serkentő könyvnek minden tanári könyvtárban ott a helye; a könyv forgatása hasznot jelent minden nevelőnek.

Dr. Kováts József.

Hóman Bálint: Szent István és kora. (*Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.*) Szent István ünnepi esztendejének legméltóbb befejezése és az első magyar királyról írt hatalmas biográfia, melyet középkori magyar történetírásunk egyik legkiválóbb kutatója és ismerője, a kitűnő történettudós, Hóman Bálint írt. A történetíró éleslátásával, igazságkeresésével, bölcs mérlegelésével, józan tárgyilagosságával és a vallásos lélek hódolatával rajzolja meg a szent életű nagy király alakját, életét, eszméit és történelmi jelentőségét. Megelevenedik előttünk az országépítés csodálatos munkája, hűséges és plasztikus képet kapunk az ország népi összetételéről, gazdasági és társadalmi viszonyairól. Három évtizedes tudományos munka eredményeinek reflektorfényében úgy állítja elénk a magyar nemzet első királyát, hogy igaz mivoltában lássuk „az apostolt és egyházszervezőt, a népművelőt, az egységteremtőt és nemzetreformátort, a törvényhozót és államrendezőt, az országépítőt és honvédelmezőt, az igazi bírót és győzelmes hadvezért, a vármegyék és városok alapítóját, új magyar életformák bevezetőjét és nagy nemzeti célok kijelölőjét, a magyar gondolat és haladáseszme megtestesítőjét," hogy kilencszáz esztendő történeti távlatában is érezzük tanítását, ösztönzését, útmutatását és hitet, bizalmat és erőt meríthessünk ezekből mi és minden idők magyarja.

A magyar történetírásnak ezt a remekművét, mely világos és csiszolt stílusával az olvasók legszélesebb rétegei számára is kivételes élvezetet nyujt, minden magyar érzésű, kultúránkat szívén viselő embernek ismernie kell. A számos képmelléklettel gazdagított művet, jelentőségéhez méltó ünnepi kiállításban adta ki a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Ára 8.— pengő.

VEGYESEK.

Pax Paedagogica. Már már azt hittem, hogy a pedagógiai béke érdekében a N. Sz. 65—72. lapján megkockáztatott, alapjában jóhiszemű elmefuttatásom a pusztában elhangzott kiáltás sorsára jut, amikor kellemes meglepetésemre a 311—20. lapon megjelent közlemény erre alaposan rácáfolt. Köszönettel vettem és érthető figyelemmel kísértem a t. szerzőnek széleskörű pedagógiai irodalmi tájékozottságra valló fejtegetéseit, amelyeknek során vélt igaza érdekében az új iskola hazai és külföldi fegyvertárából merített érveket, idézeteket valóságos pergőtűzben sokoztatta fel ellenem, aminthogy természetesen én is azokat a tanúvallomásokat szólítottam sorompóba, amelyek saját álláspontomat legjobban támogatták. Hét lapon részletesen foglalkozik az „optikai csalódásom" okozta három „vádcsoportommal", amelyeket elismerésre méltó készséggel, de szerintem elfogult, egyoldalú beállításban igyekszik megcáfolni, a nélkül hogy fejtegetéseimnek jó szándékú alaphangját elismerné. Már most mitévő legyek? A contra után recontra, majd esetleg subkontra következnek: egyenként kellene az ellenvetésekre kitérnem, ami — úgy látom — aligha eredményezne egységes alapot és e folyóirat terjedelmére is károsan hatna vissza. E helyett beérem annak a kijelentésével, hogy azt, amit

írtam, több mint félévszázad folyamán kialakult pedagógiai hitvallásom sugallta: abból nincs mit letagadnom, sőt a válasz visszahatásaként („optikai csalódások" és „vádcsoportok" amott is akadnak) azt még ki is tudnám egészíteni. Nyugodtan bízom tehát ügyünk elbírálását az elfogulatlan, értsd: még nem százszázalékosan elpsichologizált olvasóra.

A válasz t. szerzője azon kezdi, hogy „mérkőzés" helyett „összedolgozó módszerre" van szükség, végül pedig kijelenti, „hogy nincs miért békét kötni". Ezzel szemben én úgy érzem, hogy ez utóbbi feltétele amannak és ezért a visszhang aligha fogja előmozdítani a kölcsönös megértést és megbecsülést. Amennyiben a t. cikkíró és i. t. pártfogoltjai immár azt hinnék, hogy most aztán alaposan elverték rajtam a port és végleg leszereltek, lehengereltek, ezt az örömet és elégtételt legkevésbbé sem vitatom el tőlük, viszont azonban engedjék meg, hogy én ezzel a pesti kiszólással vigasztalódjam: Annyi baj legyen.

Kemény Ferenc.

A szegedi Tankerület Közoktatási Tanácsának megalakulása. Folyó hó 14-én tartotta meg a szegedi tankerület Közoktatási Tanácsa első ülését. A 23 tagból álló Közoktatási Tanácsot a vallás- és közoktatásügyi Miniszter 1935: VI. t. c. alapján szervezte meg, hogy nevelési és oktatási ügyekben véleményező és kezdeményező szerv legyen. Tagjait a tudományos világ, tanügy és a társadalomnak tanügy iránt érdeklődő kiválóságai közül nevezték ki.

Az alakuló ülésen teljes számban megjelent tanácstagokat *dr. Kisparti János* tankerületi kir. főigazgató meleg szavakkal üdvözölte. Rámutatott a Tanács fontos szerepére, a nevelési és oktatási intézmények munkásságára, azoknak a szegedi Tankerületben való helyzetére, továbbá ismertette a Tankerület multját és jelen helyzetét. Ismertetéséből kitűnik, hogy a szegedi Tankerület január 12-én volt 50 éves. Érdekes adatokkal világította meg a Tankerület oktatási intézményeit. Adataiból kitűnik, hogy a szegedi Tankerületben van 1359 oktatás-nevelést szolgáló intézmény 148.031 tanulóval.

Dr. Várkonyi Hildebrand egy. ny. r. tanár, a Tanács elnöke hálás szavakkal köszönte meg az üdvözlést és a miniszter részéről a tagok iránt megnyilvánult bizalmat. Programmbeszédében közölte, hogy a Tanács működését mindenkor a kiadott szabályzat keretében fogja teljesíteni. Őszinte meleg kapcsolatot kíván fenntartani a tanügyi hatóságokkkl, iskolákkal, a Magyar Nevelők Egyesületével. A tanács bizottságai útján érdeklődését nemcsak az iskolák beléletére és felszerelésére, az oktatók hazafias munkásságára, hanem a társadalomnak az iskolák iránt megnyilvánuló óhajaira és kívánságaira is ki fogja terjeszteni. A tankerületi kir. főigazgató eddigi működésének hatására megszünt az iskolafajok öncélú élete, mert arra most egymást megértő és becsülő, egymást támogató testvérintézmények lettek új szellemükben és a nemzetnevelés szolgálatában. Ezt a szellemet ápolni, a kapcsolatokat kimélyíteni, a keresztény nemzeti jövőt ez úton is odaadással szolgálni lesz a Tanács egyik legszebb feladata.

Az alakuló ülés a továbbiakban *Géher Lajos* titkár ismertetésében a szervezési, ügyviteli és a megindult működési ügyeket tárgyalta és vitatta meg.

A szegedi Tankerület Közoktatási Tanácsának elnöke *Várkonyi Hildebrand dr.* egy. ny. r. tanár, alelnöke *Járay Imre* tanügyi főtanácsos, a szentesi áll. gimn. igazgatója, titkára *Géher Lajos* főigazgatósági szakelőadó lett. Tagokká a vallás és közoktatásügyi miniszter *Balás Béla*, orosházai mezőgazdasági középiskolai igazgatót, *S. Bálint György*

Makói Gazdasági Egyleti elnököt, mezőgazdasági kamarai alelnököt, felsőházi tagot, *Bartók György dr.* egy. ny. r. tanárt, a Középiskolai Tanárképző Intézet elnökét, *Báthy Zoltán* szegedi polgári isk igazgatót, *Becker Vendel dr.* c. főigazgató, tanítóképző intézeti igazgatót, *Botond Lajos* szegedi népiskolai igazgatót, *Karl János dr.* szegedi piarista gimnáziumi igazgatót, *Kelemen Ferenc* polg. iskolai tanár, makói iparosiskolai igazgatót, *Meskó Zoltán dr.* ny. tábornokorvos, Orvoskamarai elnök, felsőházi tagot, *Mészöly Gedeon dr.* egy. tanárt, az állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnökét, *Szőkefalvi-Nagy Gyula dr.* szegedi Polgáriiskolai Tanárképző Főiskolai igazgatót, *Nyári György* c. főigazgató, szegedi kereskedelmi iskolai igazgatót, *Pataky Sámuel* békéscsabai ev. gimn. igazgatót, *Szász Gyuláné* szegedi népiskolai igazgatót, *Schill János* makói mezőgazdasági iskolai igazgatót, *Tonelli Sándor dr.* szegedi Kereskedelmi és Iparkamarai főtitkárt, *Török Sándor* szegedi siketnéma intézeti igazgatót, *Vasváry Teréz* szegedi állami óvónőt és végül *Zombory Jenő dr.* szegedi kir. főügyészt nevezte ki.

Dr. Téglás Jenő Béla.

Nagyszabású szakoktatási kiállítás készül Szegeden 1939 májusában. Felismerve azt az értéket, amely a multévi székesfehérvári tanügyi kiállítás sikeréből az egyetemes tanügyre származott, *a szegedi tankerület királyi főigazgatója ez év májusára nagyszabású tanügyi kiállítás rendezését határozta el.* A kiállításon a szegedi tankerület valamennyi *szakiskolája* — kereskedő- és iparostanonc, kereskedelmi és ipari szaktanfolyam, kereskedelmi és ipari középiskola — résztvesz; összesen mintegy 50 intézet. A kiállítás anyaga felöleli az iskolai élet valamennyi megnyilvánulását, multbavetítve mutatja be a szakiskolák óriási hasznát a társadalom és nemzet számára és összefoglaló képet nyujt avatatlan és szakember számára egyaránt a tankerület szakoktatásának jelen állásáról. Az előkészületek már hetek óta folynak s az egyes iskolák tantestületei, a tankerületi királyi főigazgatóság, valamint külső segítők; rajzolók, iparművészek, grafikusok vállvetve azon dolgoznak, hogy ez a kiállítás, amely *minőségi* bemutatónak készül, minden tekintetben méltó legyen a szakoktatásügy fontosságához. E folyóirat hasábjain időről-időre hirt fogunk adni a *Szakoktatási Kiállítás* ügyeiről, kérjük ezért olvasóinkat, kisérjék figyelemmel a *Nevelésügyi Szemle* vegyes közleményeket tartalmazó rovatát.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Munkatársainkhoz. Mivel lapunknak törvényes rendelkezés folytán ezentúl *havonként* kell megjelennie s az egyes számok terjedelme is korlátosott, arra kérem munkatársaimat, szíveskedjenek a beküldött cikkek terjedelmét a lehetőség szerint korlátozni. Egy-egy cikk terjedelme lehetőleg ne legyen több 6 (esetleg 8) nyomtatott oldalnál. Hosszabb értekezés közlése, mivel folytatólagos cikkeket csak egészen kivételes esetben tudok elhelyezni, az adott körülmények között nagy nehézségbe ütköznék.

Ugyancsak a változott helyzettel függ össze, hogy a *Lapszemle* rovata ebből a számból kimaradt. — A rovatot a következő számokban folytatni fogjuk, azonban szükségessé vált annak bizonyos szempontból való átalakítása is. — Ezentúl nem ismertetjük a szakfolyóiratok minden cikkét, hanem csak azokat, amelyek általánosabb érdeklődésre tarthatnak számot.

A szerkesztő.

Értesítés. Kérjük igen t. Előfizetőinket, hogy a jövőben *a Nevelésügyi Szemle csekklapján ne fizessenek egyesületi tagdijat.* Egyben kérjük Egyesületünk t. tagjait, hogy f. évi *febr. hó 1-től* kezdődőleg az egyesületi tagdijakat a következő címre küldjék: Dr. Szalkai Zoltán középisk. tanár, Szeged, Baross G. u. 2.

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM

Oldal

LŐRINCZ JENŐ: Magyar történetszemléletre való nevelés — — — — 1

BERG PÁL: Modern nyelvtanítás hanglemez segítségével — — — — — 9

GÁSPÁR GYULA: Az egyenletfelállítás módszertana — — — — — — 23

IMPLOM JÓZSEF: A polgári fiúiskola szociális kérdései — — — — — 30

IRODALOM

R. STRÁNSZKY: The educational und cultural system of the Czechoslovak Republic *(Koszorús Sára)*; TAKARÓNÉ, GÁLL BEATRIX: Gazdaságetika *(Kováts József)*; HÓMAN BÁLINT: Szent István és kora — — — — 39

VEGYES

Pax Paedagogica *(Kemény Ferenc)*; A szegedi tankerület Közoktatási Tanácsának megalakulása *(Téglás J. Béla)*; Nagyszabású szakoktatási kiállítás Szegeden *(Aldobolyi Nagy Miklós)*; Munkatársainkhoz, Értesítés — — — — 46

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge-u. 19. I. em.) minden hónap első hétfőjén 5—6-ig.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED